



ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
“ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ, ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΤΗΝ
ΥΓΕΙΑ”

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΤΩΝ ΦΟΙΤΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΙΣ
ΕΞΕΤΑΣΕΙΣ ΣΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΑΙ ΟΙ ΣΧΕΣΕΙΣ ΤΟΥΣ
ΜΕ ΤΙΣ ΠΕΠΟΙΘΗΣΕΙΣ ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΗΣ ΑΥΤΟ-
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ**

Αρόνη Αικατερίνη

Α.Μ.: 22

Επόπτες Καθηγητές:

Δερμιτζάκη Ειρήνη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, ΠΤ Ειδικής Αγωγής

Μπονώτη Φωτεινή, Επίκουρη Καθηγήτρια, ΠΤ Προσχολικής Εκπαίδευσης

Αβραμίδης Ηλίας, Λέκτορας, ΠΤ Ειδικής Αγωγής

Βόλος, 2012

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω την καθηγήτρια και επόπτρια της διπλωματικής μου εργασίας κύρια Δερμιτζάκη Ειρήνη για τις πολύτιμες κατευθύνσεις και την υποστήριξή της στη δημιουργία και ολοκλήρωση της εργασίας. Επίσης, τον κύριο Αβραμίδα Ηλία για τη στήριξή του στο μεθοδολογικό κομμάτι της έρευνας και την κυρία Μπονώτη Φωτεινή για τη βοήθεια και τη συμβολή της στην ολοκλήρωση της εργασίας αυτής. Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τους/τις καθηγητές/τριες των τμημάτων του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας για την παραχώρηση των διδακτικών τους ωρών και για την πρόθυμη συνεργασία τους έτσι ώστε να διεκπεραιωθεί αυτή η έρευνα.

Περίληψη

Υποστηρίζεται ότι τα συναισθήματα που βιώνουν οι φοιτητές/τριες σχετικά με τις σπουδές τους μπορούν μακροπρόθεσμα να επηρεάζουν τις ακαδημαϊκές επιδόσεις τους, ενώ οι εκτιμήσεις των φοιτητών/τριών σχετικά με την αποτελεσματικότητά τους ως προς τη μάθηση μπορούν να επηρεάζουν τα συναισθήματα επίτευξης. Η έρευνα αυτή είχε ως στόχο να εξετάσει τις σχέσεις των συναισθημάτων που αναφέρουν ότι βιώνουν οι φοιτητές τριτοβάθμιας εκπαίδευσης σε συνήθεις συνθήκες εξέτασης στο πανεπιστήμιο με τις προσδοκίες ακαδημαϊκής αυτο-αποτελεσματικότητας σε σχέση με τις σπουδές τους. Στην έρευνα συμμετείχαν 510 φοιτητές/τριες διάφορων τμημάτων πανεπιστημίου και διαφορετικών εξαμήνων σπουδών. Χρησιμοποιήθηκε το Ερωτηματολόγιο Συναισθημάτων ως προς τις Εξετάσεις (Pekrun, Goetz, Perry, Kramer, Hochstadt & Molfenter, 2004) το οποίο περιλαμβάνει 92 προτάσεις και εξετάζει οκτώ διαφορετικά συναισθήματα: Ελπίδα, Ευχαρίστηση, Υπερηφάνεια, Ανακούφιση, Άγχος, Θυμό, Απελπισία και Ντροπή σχετικά με τεστ και εξετάσεις στο πανεπιστήμιο. Η ακαδημαϊκή αυτο-αποτελεσματικότητα των φοιτητών εξετάστηκε με μια κλίμακα 7 προτάσεων από το Students' Motivation towards Science Learning (Tuan, Chin & Shieh, 2005). Η ανάλυση κύριων συνιστωσών έδειξε ότι η κλίμακα αυτή οργανώνεται σε δύο διακριτούς παράγοντες: την «Αυτο-αποτελεσματικότητα της Ικανότητας» και την «Αυτο-αποτελεσματικότητα της Προσπάθειας». Οι υψηλότερες συσχετίσεις βρέθηκαν μεταξύ των δύο διαστάσεων της ακαδημαϊκής αυτο-αποτελεσματικότητας και συναισθημάτων που συνδέονται με το αποτέλεσμα της εξέτασης: Απελπισία, Ντροπή (αρνητική συσχέτιση) και Ελπίδα (θετική

συσχέτιση). Το συναίσθημα της Ανακούφισης παρουσίασε μηδενική σχεδόν συσχέτιση με την ακαδημαϊκή αυτο-αποτελεσματικότητα. Οι αναλύσεις παλινδρόμησης με εξαρτημένες μεταβλητές τα εξεταζόμενα συναισθήματα έδειξαν ότι οι δύο διαστάσεις της ακαδημαϊκής αυτο-αποτελεσματικότητας ήταν σημαντικοί προβλεπτικοί παράγοντες των συναισθημάτων και κυρίως της Απελπισίας, της Ντροπής και της Ελπίδας. Εξαίρεση ήταν η Ανακούφιση και το Άγχος, για το οποίο προβλεπτικός παράγοντας ήταν μόνο η Αυτο-αποτελεσματικότητα της Ικανότητας και όχι η Αυτο-αποτελεσματικότητα της Προσπάθειας. Τα ευρήματα της έρευνας συμβάλλουν στην κατανόηση της σχέσης των προσωπικών πεποιθήσεων ακαδημαϊκής αποτελεσματικότητας με τις συναισθηματικές αντιδράσεις των φοιτητών/τριών απέναντι στις εξετάσεις. Αν θέλουμε να προάγουμε θετικές συναισθηματικές αντιδράσεις σε σχέση με τις εξετάσεις, τότε θα πρέπει να ενισχύσουμε τις θετικές προσδοκίες απέναντι στον εαυτό. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσω της συμβουλευτικής ή μέσω του σχεδιασμού παρεμβάσεων ενίσχυσης των θετικών προσδοκιών από τον εαυτό, ώστε οι φοιτητές/τριες να προσεγγίζουν με θετικά συναισθήματα τη μάθηση και τις εξετάσεις στο πανεπιστήμιο και να ελαχιστοποιούνται τα αρνητικά συναισθήματα επίτευξης.

Περιεχόμενα

1. Εισαγωγή.....	3
1.1. Σημασία μελέτης των συναισθημάτων στην εκπαίδευση	4
1.2. Η Θεωρία ελέγχου- αξίας του Pekrun	7
1.3. Αιτίες που γεννούν συναισθήματα επίτευξης σύμφωνα με τη Θεωρία ελέγχου- αξίας	10
1.4. Συναισθήματα που σχετίζονται με την εξέταση (Test Emotions)	14
1.5. Ο ρόλος και οι επιδράσεις των συναισθημάτων επίτευξης στο ακαδημαϊκό περιβάλλον	19
1.5.1. Θετικά συναισθήματα ενεργοποίησης	22
1.5.2. Θετικά συναισθήματα απενεργοποίησης	24
1.5.3. Αρνητικά συναισθήματα ενεργοποίησης	25
1.5.4. Αρνητικά συναισθήματα απενεργοποίησης	27
1.6. Ακαδημαϊκή αυτό-αποτελεσματικότητα και η σημασία της για τη μάθηση	28
1.7. Η σχέση της αυτό-αποτελεσματικότητας με τα συναισθήματα επίτευξης	32
1.8. Η παρούσα μελέτη: Στόχοι και υποθέσεις	34
2. Μεθοδολογία	37

2.1. Συμμετέχοντες	38
2.2. Εργαλεία	39
2.3. Διαδικασία	44
3. Αποτελέσματα	45
3.1. Αξιοπιστία και εγκυρότητα εργαλείων	46
3.1.1. Ερωτηματολόγιο αυτό-αποτελεσματικότητας	46
3.1.2. Ερωτηματολόγιο Συναισθημάτων ως προς τις εξετάσεις	48
3.2. Περιγραφική στατιστική	49
3.3. Συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών	51
3.4. Αναλύσεις Παλινδρόμησης	52
4. Συζήτηση	55
5. Βιβλιογραφία	67

1.Εισαγωγή

1.1.Σημασία μελέτης των συναισθημάτων στην εκπαίδευση

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται αυξημένο ενδιαφέρον για το ρόλο των συναισθηματικών διεργασιών κατά τη μάθηση και τις αλληλεπιδράσεις τους με τις γνωστικές διεργασίες και τα κίνητρα του/της μαθητή/μαθήτριας. Στο παρελθόν, η μελέτη των συναισθημάτων στην εκπαίδευση εστιαζόταν κυρίως στο άγχος (Hodapp & Benson, 1997). Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια αυξάνονται οι έρευνες γύρω από ποικίλα συναισθήματα που βιώνονται στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, όχι μόνο σε αρνητικά αλλά και σε θετικά συναισθήματα, όπως η ευχαρίστηση από την ενασχόληση με τη μάθηση και η περηφάνεια που βιώνει ο/η μαθητής/μαθήτρια μετά από μια επιτυχία (Pekrun, Goetz & Titz & Perry, 2002b).

Κατά καιρούς έχουν γίνει πολλές προσπάθειες προσδιορισμού του όρου «συναίσθημα» (Kleinginna & Kleinginna, 1981; Gendrom, 2010). Ο Pekrun (2006) και οι Rottenberg & Gross (2003) υποστηρίζουν ότι τα συναισθήματα είναι σύνθετες διεργασίες πολλών επιπέδων, κατά τις οποίες παρατηρείται συνεργασία μεταξύ των ψυχολογικών υποσυστημάτων. Με αυτό τον τρόπο, όταν διεγείρεται ένα συναίσθημα παρατηρείται κινητοποίηση σε πολλά επίπεδα, όπως το θυμικό, το γνωστικό, των κινήτρων, το εκφραστικό και το σωματικό ή φυσιολογίας. Για παράδειγμα, ο θυμός εκδηλώνεται με σκέψεις γύρω από την εκδίκηση, συναισθήματα θλίψης, αυξημένο καρδιακό ρυθμό και μία τάση επίθεσης στην «πηγή» του θυμού.

Η Linnenbrink (2006) υποστηρίζει ότι τα συναισθήματα επηρεάζουν μακροπρόθεσμα τη μάθηση και την ακαδημαϊκή επίδοση. Τα συναισθήματα παίζουν καθοριστικό ρόλο στην απόκτηση γνώσης και αλληλεπιδρούν με τις γνωστικές

λειτουργίες, διευκολύνοντας ή εμποδίζοντας τη μάθηση (Dirkx, 2001; Rausch, Goldstein, Beziat, 2009). Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Weiss (2000) τα συναισθήματα συνδέονται με την προσοχή, η οποία με τη σειρά της συνδέεται με τη μάθηση, τη μνήμη και τη δυνατότητα επίλυσης προβλημάτων. Κατ' επέκταση, όσο περισσότερο ένα άτομο εμπλέκεται συναισθηματικά στη διαδικασία της μάθησης, βιώνοντας θετικά συναισθήματα, είναι πιθανότερο να εμπλέκεται πιο ενεργά και σε γνωστικό επίπεδο, άρα είναι πιο πιθανό να αποκτήσει γνώση. Αντίθετα, όταν ένα άτομο βιώνει αρνητικά συναισθήματα, όπως ανασφάλεια ή άγχος, είναι πιο δύσκολο γι' αυτό να μάθει, καθώς μπορεί να παρεμποδίζονται οι λειτουργίες του γινώσκειν (Weiss, 2000).

Τα κίνητρα για μάθηση, οι σχολικές επιδόσεις, η διαμόρφωση της ταυτότητας ακόμη και η σωματική και ψυχική υγεία σχετίζονται με τα συναισθήματα που βιώνονται μέσα στο εκπαιδευτικό πλαίσιο (Lewis, Haviland-Jones & Feldman-Barrett, 2008). Σύμφωνα με τους Meyer & Turner (2002) τα συναισθήματα των μαθητών/τριών ή των φοιτητών/τριών συνδέονται με την κατανόηση των στόχων τους για το μέλλον, τις πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας και τη γενικότερη ευημερία τους. Επίσης, ο Pekrun (1992) υποστηρίζει ότι τα συναισθήματα επηρεάζουν και τις στρατηγικές μάθησης που οι μαθητές/ουσες θα επιλέξουν να ακολουθήσουν και τελικά την ακαδημαϊκή τους επιτυχία. Συγκεκριμένα, τα συναισθήματα της ευχαρίστησης, της ελπίδας και της υπερηφάνειας θεωρούνται ότι διευκολύνουν τη χρήση ευέλικτων στρατηγικών μάθησης, όπως η επεξεργασία και η οργάνωση της ύλης, ενώ τα άτομα που βιώνουν άγχος, ντροπή και θυμό τείνουν να χρησιμοποιούν ανελαστικές στρατηγικές, όπως η κατά λέξη απομνημόνευση. Επιπρόσθετα, οι μαθητές που βιώνουν ανακούφιση ή απελπισία φαίνεται να μην υιοθετούν στρατηγικές μάθησης και να υποστηρίζουν έναν επιφανειακό τρόπο

μελέτης (Pekrun, Goetz, Titz & Perry, 2002a; Pekrun, Goetz, Frenzel, Barchfeld & Perry, 2011). Είναι, επομένως, τεκμηριωμένο ότι η χρήση στρατηγικών κατά τη μάθηση είναι άμεσα συνδεδεμένη με τα συναισθήματα που βιώνει ο μαθητών σε σχέση με την εξέταση (Schutz & Davis, 2000).

Παράλληλα, τα συναισθήματα που βιώνουν οι μαθητές/τριες ή φοιτητές/τριες μέσα στο εκπαιδευτικό πλαίσιο συνδέονται με την κοινωνικότητά τους και την ικανότητά τους να επικοινωνούν σε διαπροσωπικό επίπεδο (Schutz, Hong, Cross & Osbon, 2006; Linnenbrink-Garcia & Pekrun, 2011). Σημαντικό ρόλο στην κοινωνικότητα των μαθητών/ουσών φαίνεται να παίζουν και τα συναισθήματα τους σχετικά με την εξέταση, καθώς επηρεάζουν την ακαδημαϊκή πορεία του/της μαθητή/οντα/ουσα (Pekrun et al., 2002a).

Η μελέτη των συναισθημάτων στην εκπαίδευση θα μπορούσε να συντελέσει στη δημιουργία ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, το οποίο, αφενός, προσφέρει γνώσεις, αφετέρου, υποστηρίζει και βοηθά συναισθηματικά τα άτομα ώστε να εξελιχθούν. Οι προσωπικοί στόχοι που θέτει το κάθε άτομο, οι προσωπικές αντιλήψεις για τον εαυτό του και τη θέση του στο περιβάλλον δράσης επηρεάζουν τις προσωπικές εκτιμήσεις του για μάθηση και επίτευξη και αυτές με τη σειρά τους διαμορφώνουν τα συναισθήματα επίτευξης του μαθητή/οντα (Schutz & Davis, 2000). Η θέση αυτή μπορεί να βρει εφαρμογή στη δημιουργία ενός υποστηρικτικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος το οποίο προάγει ρεαλιστικούς στόχους και προσωπικές πεποιθήσεις, μέσω της συνεργασίας των διδασκόντων και των διδασκόμενων, γεγονός που αναμένεται να συντελεί στη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης αλλά και στην καλύτερη ανάπτυξη διδασκόντων και διδασκόμενων (Schutz et al., 2006). Η έρευνα, επομένως, σχετικά με τα συναισθήματα που δημιουργούνται μέσα στο εκπαιδευτικό πλαίσιο (διδασκόντων/ουσών και

διδασκόμενων) παρέχει τη δυνατότητα σε όσους εμπλέκονται στην εκπαίδευση ανθρώπινου δυναμικού να αναγνωρίζουν καλύτερα τα συναισθήματα που δημιουργούνται μέσα στο πλαίσιο αυτό είτε από τους ίδιους, είτε από τους/τις μαθηθάνοντες/ουσες και να διευκολύνουν την αλληλεπίδρασή των συναισθημάτων τους με τους προσωπικούς στόχους και πεποιθήσεις για τον εαυτό και τις ικανότητές του, προωθώντας με αυτό τον τρόπο την εκπαιδευτική διαδικασία (Meyer & Turner, 2002).

Συμπερασματικά, η μελέτη των συναισθημάτων στην εκπαίδευση μπορεί να συμβάλλει στη διευκόλυνση της ακαδημαϊκής πορείας των μαθητών/τριών και φοιτητών/τριών καθώς τα συναισθήματα αλληλεπιδρούν με τις γνωστικές διεργασίες, τα κίνητρα και τις μαθησιακές συμπεριφορές των μαθητών/τριών, άρα συνδέονται επίσης με την κοινωνικότητά τους. Έτσι, η απόκτηση γνώσης γύρω από τα συναισθήματα κατά την εκπαιδευτική διαδικασία παίζει σημαντικό ρόλο στη γενικότερη ευημερία και προσαρμογή του/της μαθηθάνοντα/ουσας.

1.2. Η Θεωρία ελέγχου- αξίας του Pekrun

Η Θεωρία ελέγχου - αξίας του Pekrun ασχολείται με την ανάλυση των διεργασιών που προηγούνται και των αποτελεσμάτων που έπονται των συναισθημάτων που σχετίζονται με το ακαδημαϊκό περιβάλλον (Pekrun, 2006; 2009). Είναι γεγονός ότι τα συναισθήματα μπορούν να επηρεάζουν τη συμπεριφορά των φοιτητών/τριών όσον αφορά στις διαδικασίες μάθησης και τις ακαδημαϊκές

δραστηριότητες και κατά συνέπεια τις επιδόσεις τους. Το ίδιο συμβαίνει και αντίστροφα, δηλαδή οι ακαδημαϊκές επιτυχίες ή αποτυχίες επηρεάζουν τα κίνητρα των φοιτητών/τριών και τα συναισθήματα τους. Πρόκειται, επομένως, για σχέσεις αμοιβαίας αλληλεπίδρασης (Pekrun, 2009).

Στη σχετική βιβλιογραφία τα ακαδημαϊκά συναισθήματα (academic emotions) ορίζονται ως αυτά που είναι άμεσα συνδεδεμένα με τις ακαδημαϊκές δραστηριότητες αλλά και με τα αποτελέσματα αυτών (Pekrun, 2009). Πιο πρόσφατα, τα ακαδημαϊκά συναισθήματα (academic emotions) αναφέρονται στη βιβλιογραφία ως συναισθήματα επίτευξης (achievement emotions). Αναλυτικότερα, ο όρος συναισθήματα επίτευξης περιλαμβάνει τα συναισθήματα που βιώνουν οι μαθητές/τριες ή φοιτητές/τριες μέσα στο σχολικό πλαίσιο ή στο πανεπιστήμιο αντίστοιχα, αλλά και τα συναισθήματα που σχετίζονται με την επιτυχία ή την αποτυχία περικλείοντας και αυτά που έχουν να κάνουν με τις οδηγίες των εκπαιδευτικών και τη διαδικασία μάθησης (Pekrun, et al., 2002a). Ορισμένα παραδείγματα των συναισθημάτων επίτευξης μπορεί να είναι η ευχαρίστηση που πηγάζει από τη μάθηση, η ανία την ώρα της διδασκαλίας ή ο θυμός που προέρχεται από την ασχολία με δύσκολες ή απαιτητικές εργασίες (Pekrun, 2006). Τα συναισθήματα διακρίνονται σε αυτά που βιώνονται συνήθως από ένα άτομο σε ποικίλες καταστάσεις και συνδέονται με χαρακτηριστικά της προσωπικότητας (trait emotions) και στα συναισθήματα που βιώνονται μόνο σε σχέση με συγκεκριμένες περιστάσεις, οπότε σχετίζονται με τη συγκεκριμένη κατάσταση (state emotions) (Pekrun, 2006; 2011).

Περαιτέρω, ο Pekrun (2006; 2009; 2011) ταξινομεί τα αναφερόμενα συναισθήματα σε περιστάσεις ακαδημαϊκής επίτευξης με βάση τρεις διαστάσεις. Σύμφωνα με την πρώτη διάσταση, τα συναισθήματα διακρίνονται σε αυτά που σχετίζονται με μία ακαδημαϊκή δραστηριότητα αυτή καθ' αυτήν (activity emotions),

όπως η ελπίδα για επιτυχία ή το άγχος για την ενδεχόμενη αποτυχία, και στα συναισθήματα που αφορούν στα αποτελέσματα των ακαδημαϊκών δραστηριοτήτων (outcome emotions), όπως η υπερηφάνεια στην περίπτωση της επιτυχίας και η ντροπή μετά την αποτυχία. Στη δεύτερη διάσταση, ο διαχωρισμός γίνεται ανάλογα με το αν τα συναισθήματα είναι θετικά/ευχάριστα ή αρνητικά/δυσάρεστα (valence). Στην τρίτη διάσταση, τα συναισθήματα διακρίνονται ανάλογα με το βαθμό ενεργοποίησης, κινητοποίησης που προκαλούν στο άτομο που τα βιώνει (activation). Οι δύο τελευταίες κατηγορίες έχουν ως αποτέλεσμα τέσσερις ομάδες: α) τα θετικά συναισθήματα ενεργοποίησης, όπως η ευχαρίστηση, η ελπίδα και η υπερηφάνεια, β) τα θετικά συναισθήματα απενεργοποίησης, όπως η ανακούφιση και η ανία, γ) τα αρνητικά συναισθήματα ενεργοποίησης, όπως ο θυμός, το άγχος και η ντροπή και δ) τα αρνητικά συναισθήματα απενεργοποίησης, όπως η απελπισία.

Επιπροσθέτως, η Θεωρία του Pekrun (2006; 2009) υποστηρίζει ότι κάθε συναίσθημα που σχετίζεται με την επίτευξη έχει τέσσερα συστατικά: το θυμικό συστατικό (affective), το γνωστικό (cognitive), το συστατικό σε επίπεδο σωματικό/φυσιολογίας (physiological), και το συστατικό κινήτρου (motivation). Για παράδειγμα, αναλύοντας το άγχος στα συστατικά του, προκύπτουν: συναισθήματα άγχους (θυμικό επίπεδο), ανησυχία (γνωστικό επίπεδο), αποφυγή κατάστασης (επίπεδο κινήτρου) και ενεργοποίηση του περιφερικού συστήματος (σωματικό/φυσιολογικό επίπεδο).

Στο επόμενο κεφάλαιο γίνεται αναλυτική αναφορά στις αιτίες που γεννούν τα συναισθήματα επίτευξης.

1.3. Αιτίες που γεννούν συναισθήματα επίτευξης σύμφωνα με τη Θεωρία ελέγχου - αξίας

Στην ενότητα αυτή θα γίνει αναφορά στους παράγοντες που παίζουν καθοριστικής σημασίας ρόλο στη διαμόρφωση των συναισθημάτων επίτευξης, καθώς η μελέτη αυτών μπορεί να οδηγήσει σε περαιτέρω γνώση γύρω από εκπαιδευτικές πρακτικές, οι οποίες καθορίζουν τις εμπειρίες των φοιτητών/τριών σε γνωστικό και σε συναισθηματικό επίπεδο (Goetz, Pekrun, Hall & Haag, 2006).

Τα συναισθήματα επίτευξης φαίνεται να επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό από τις εκτιμήσεις ελέγχου και αξίας του ατόμου. Οι εκτιμήσεις ελέγχου αναφέρονται στο βαθμό υποκειμενικού ελέγχου των ακαδημαϊκών δραστηριοτήτων και των αποτελεσμάτων επίτευξης τον οποίο βιώνει το άτομο. Οι αιτιώδεις προσδοκίες (προσδοκίες αυτο-αποτελεσματικότητας και προσδοκίες αποτελέσματος), οι αιτίες δηλαδή στις οποίες αποδίδεται η επιτυχία και οι υποκειμενικές πεποιθήσεις σχετικά με την ικανότητα επηρεάζουν τις εκτιμήσεις ελέγχου του ατόμου. Οι εκτιμήσεις αξίας αναφέρονται στις υποκειμενικές εκτιμήσεις γύρω από τη σημαντικότητα και την αξία των ακαδημαϊκών δραστηριοτήτων και των αποτελεσμάτων τους για το άτομο. Τα υποκειμενικά ενδιαφέροντα και οι προσωπικοί στόχοι επίτευξης παίζουν ρόλο στη διαμόρφωση των εκτιμήσεων αξίας (Pekrun, 2009).

Οι εκτιμήσεις ελέγχου και αξίας τείνουν να διαμορφώνουν τα συναισθήματα που βιώνονται σε σχέση με μία ακαδημαϊκή δραστηριότητα. Συγκεκριμένα, οι θετικές πεποιθήσεις ικανότητας και οι θετικές εκτιμήσεις για την ποιότητα της δραστηριότητας, εγείρουν θετικά συναισθήματα. Για παράδειγμα, όταν ένας/μία

φοιτητής/τρια πιστεύει ότι έχει ικανότητες σε γνωστικό επίπεδο και ταυτόχρονα το εκπαιδευτικό υλικό ή το μάθημα παρουσιάζει ενδιαφέρον βιώνει ευχαρίστηση. Αντίθετα, όταν η μελέτη απαιτεί μεγάλη προσπάθεια και βιώνεται ως μία άσχημη εμπειρία, ο/η φοιτητής/τρια τείνει να αισθάνεται θυμό. Στην περίπτωση που ο/η φοιτητής/τρια στερείται θετικών ή αρνητικών εκτιμήσεων γύρω από τις γνωστικές ικανότητες και από την αξία της ακαδημαϊκής δραστηριότητας τότε νιώθει ανία (Pekrun, 2006; 2009).

Παρόμοια, οι εκτιμήσεις ελέγχου και αξίας φαίνεται να επηρεάζουν και τα συναισθήματα που αναφέρονται στο αποτέλεσμα μίας ακαδημαϊκής δραστηριότητας. Όταν υπάρχει εκτίμηση υψηλού ελέγχου της διαδικασίας και δίνεται σημασία στη θετική αξία της επιτυχίας, βιώνεται ελπίδα, ενώ όταν η εκτίμηση ελέγχου είναι χαμηλή και υπάρχει αρνητική αξία μίας επικείμενης αποτυχίας γίνεται σημείο αναφοράς, βιώνεται άγχος. Ένα παράδειγμα είναι όταν ένας/μία φοιτητής/τρια περιμένει ότι θα αποτύχει στις εξετάσεις, δεδομένου ότι δεν υπάρχει απόλυτος έλεγχος της διαδικασίας, ενώ ταυτόχρονα οι εξετάσεις είναι ιδιαίτερα σημαντικές γι' αυτόν. Σε αυτήν την περίπτωση, ο/η φοιτητής/τρια αισθάνεται άγχος (Pekrun, 2009).

Η προσδοκία ενός αποτελέσματος και η υποκειμενική αξία αυτού εγείρουν συναισθήματα επίτευξης που βιώνονται πριν το αποτέλεσμα μίας ακαδημαϊκής δραστηριότητας (prospective outcome emotions). Οι προσδοκίες για επιτυχία και οι εκτιμήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας, που προκύπτουν από την ύπαρξη υποκειμενικού εσωτερικού ελέγχου και από τη βεβαιότητα για επιτυχία, θεωρείται ότι δημιουργούν συναισθήματα χαράς (Schutz & DeCuir, 2002). Αντίθετα, όταν το επίκεντρο είναι η αποφυγή της αποτυχίας, εγείρονται συναισθήματα ανακούφισης. Στις περιπτώσεις που δε βιώνεται υποκειμενικός εσωτερικός έλεγχος και η επιτυχία

είναι ανέφικτη ή η αποτυχία αναπόφευκτη, βιώνονται συναισθήματα απελπισίας (Pekrun, 2006).

Επιπλέον, το αποτέλεσμα μίας εξέτασης φαίνεται να έχει ιδιαίτερη σημασία για τα συναισθήματα επίτευξης που έπονται μίας ακαδημαϊκής δραστηριότητας (retrospective outcome emotions). Η επιτυχία φαίνεται να οδηγεί σε συναισθήματα ευχαρίστησης, η αποτυχία στο θυμό και η αποφυγή της αποτυχίας στην ανακούφιση. Ωστόσο, στις περιπτώσεις που η επιτυχία ή η αποτυχία κρίνεται ότι προκλήθηκε από τον/την φοιτητή/τρια, τότε βιώνεται υπερηφάνεια ή ντροπή αντίστοιχα, κυρίως αν η αξία του αποτελέσματος παίζει σημαντικό ρόλο (Weiner, 1985).

Τα συναισθήματα επίτευξης φαίνεται να επηρεάζονται δευτερογενώς από παράγοντες που σε αρχικό επίπεδο επηρεάζουν τις εκτιμήσεις ελέγχου και αξίας. Τέτοιοι παράγοντες είναι οι πεποιθήσεις που σχετίζονται με την επίτευξη και οι στόχοι. Οι πεποιθήσεις της προσωπικής ικανότητας τείνουν να επηρεάζουν τη διαμόρφωση των εκτιμήσεων ελέγχου και αξίας του ατόμου γύρω από μία ακαδημαϊκή δραστηριότητα και τα αποτελέσματά αυτής. Ως εκ τούτου οι πεποιθήσεις ικανότητας του/της μανθάνοντα/ουσας φαίνεται να ασκούν επιρροή και στα συναισθήματα επίτευξης (Goetz et al., 2006).

Αναφορικά με τους στόχους επίτευξης, η ύπαρξη ελέγχου και η θετική αξία των δραστηριοτήτων επίτευξης έχουν ιδιαίτερη σημασία στη δημιουργία στόχων επίτευξης και κατ' επέκταση στη γέννηση θετικών συναισθημάτων κατά τη διάρκεια μίας δραστηριότητας, όπως η ευχαρίστηση, και στη μείωση αρνητικών συναισθημάτων, όπως η ανία και ο θυμός (Pekrun, 2009). Συναισθήματα όπως η ντροπή, το άγχος, η ελπίδα και η υπερηφάνεια βιώνονται σε σχέση με τους στόχους που έχει θέσει κάθε άτομο και περιλαμβάνουν κρίσεις σχετικά με το πόσο

επιτυχημένο θεωρεί ένας/μία φοιτητής/τρια τον εαυτό του/της στην προσπάθειά του/της να εκπληρώσει τους στόχους του/της (Schutz & DeCuir, 2002). Σύμφωνα με τους Schutz et al. (2006) τα συναισθήματα είναι κοινωνικά κατασκευασμένα, προσαρμοσμένα στον τρόπο ζωής κάθε ατόμου, τα οποία προέρχονται από συνειδητές και/ή ασυνείδητες κρίσεις σχετικά με την επιτυχία σε στόχους που έχουν τεθεί ή με τη διατήρηση των πεποιθήσεων και θεωρούνται μέρος του κοινωνικού και ιστορικού πλαισίου του κάθε ατόμου. Επιπλέον, οι στόχοι εμπλοκής ή αποφυγής μίας ακαδημαϊκής δραστηριότητας φαίνεται να ενθαρρύνουν αντίστοιχα τα θετικά ή αρνητικά συναισθήματα που αναφέρονται στο αποτέλεσμα μίας δραστηριότητας (Pekrun, 2009).

Σύμφωνα με τη Θεωρία ελέγχου - αξίας, σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των συναισθημάτων επίτευξης φαίνεται να παίζουν και στοιχεία του περιβάλλοντος που σχετίζονται με πληροφορίες γύρω από τον έλεγχο και την αξία μίας ακαδημαϊκής δραστηριότητας. Ένας τέτοιος παράγοντας είναι η ποιότητα των γνωστικών πληροφοριών που υπάρχουν στο περιβάλλον ενός/μίας φοιτητή/τριας, όπως το εκπαιδευτικό υλικό, καθώς η ύπαρξη γνωστικής ποιότητας σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον οδηγεί στη καλή ακαδημαϊκή επίδοση και εν συνεχεία σε θετικά συναισθήματα επίτευξης. Άλλοι παράγοντες είναι η διεργασία μέσω της οποίας ο/η φοιτητής/τρια κατέκτησε τη γνώση και ο βαθμός κινητοποίησης, που δέχεται το άτομο από το περιβάλλον του, καθώς το κοινωνικό υποστηρικτικό δίκτυο συντελεί σημαντικά μέσω των άμεσων και έμμεσων μηνυμάτων που επικοινωνεί στο/στη φοιτητή/τρια. Επιπλέον, η αυτονομία που παρέχει το περιβάλλον στο άτομο και οι συνθήκες για αυτο-ρύθμιση μπορούν να επηρεάσουν την αίσθηση ελέγχου και κατ' επέκταση τα συναισθήματα ενός φοιτητή (Pekrun, 2009). Τέλος, ο βαθμός και το είδος της ανατροφοδότησης που λαμβάνει το άτομο είναι καθοριστικής σημασίας για

τα συναισθήματά του προς τη μάθηση και επίτευξη, καθώς η θετική ανατροφοδότηση δημιουργεί θετικά συναισθήματα, ενώ αντίθετα η αρνητική εγείρει συναισθήματα άγχους και κατάθλιψης (Varlander, 2008). Επομένως, η ύπαρξη ενός περιβάλλοντος με ένα ή περισσότερους από τους παραπάνω παράγοντες συντελεί στην ανάπτυξη των θετικών συναισθημάτων επίτευξης. Επιπρόσθετα, οι πολιτισμικές αξίες ενός/μίας φοιτητή/τριας φαίνεται να είναι καθοριστικής σημασίας, επηρεάζοντας τα συναισθήματα επίτευξης. Το περιεχόμενο των εκτιμήσεων και τα συναισθήματα μπορεί να διαφέρουν στις διάφορες κουλτούρες (Pekrun, 2006). Οι Frenzel, Thrash, Pekrun & Goetz (2007) σε έρευνα που έκαναν σε μαθητές/τριες από την Κίνα και τη Γερμανία διαπίστωσαν ότι οι πρώτοι ανέφεραν περισσότερα συναισθήματα επίτευξης, όπως ευχαρίστηση, υπερηφάνεια, άγχος και ντροπή και σημαντικά λιγότερο θυμό απ' ό,τι οι Γερμανοί μαθητές.

1.4. Συναισθήματα που σχετίζονται με την εξέταση (Test Emotions)

Είναι γεγονός ότι ο αριθμός των μελετών γύρω από τα συναισθήματα των μανθανόντων/ουσών, που σχετίζονται με την εξέταση στο ακαδημαϊκό πλαίσιο ιδιαίτερα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι περιορισμένος. Από αυτές τις μελέτες οι περισσότερες επικεντρώνονται στα συναισθήματα που προηγούνται ή έπονται της εξέτασης, με αποτέλεσμα να δίνεται μικρή σημασία στα συναισθήματα που βιώνονται κατά τη διάρκεια της εξέτασης (Schutz & Davis, 2000). Επιπλέον, από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση προκύπτει ότι γίνεται ιδιαίτερη αναφορά στο άγχος κατά

την εξέταση (Hong, 1999; Stober & Pekrun, 2004), το οποίο αποτελεί ένα μόνο από τα συναισθήματα που βιώνονται κατά την εξέταση, παρέχοντας, επομένως, περιορισμένες πληροφορίες γύρω από τα συναισθήματα που σχετίζονται με την εξέταση (Pekrun et al., 2002b).

Οι εξετάσεις στο εκπαιδευτικό περιβάλλον φαίνεται να φέρνουν στην επιφάνεια ποικίλα και δυνατά συναισθήματα. Τα συναισθήματα εξέτασης (test emotions) ορίζονται ως εκείνα που συνδέονται με κάποια διαδικασία αξιολόγησης ή εξέτασης. Οι μαθητές/ουσες προσδοκούν ή ανακαλούν τις εξετάσεις και αναφέρουν συναισθήματα πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την εξέταση. Ανεξάρτητα από τη χρονική στιγμή που βιώνονται τα συναισθήματα, θεωρούνται συναισθήματα εξέτασης εφόσον σχετίζονται με τη διαδικασία αξιολόγησης. Επιπλέον, οι εξετάσεις δεν επηρεάζουν μόνο τα προσωπικά συναισθήματα κάθε φοιτητή/τριας ή μαθητή/τριας, αλλά και αυτά που προκύπτουν από τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, όπως οι εκτιμήσεις αυτο-αξίας (Pekrun, Goetz, Perry, Kramer, Hochstadt & Molfenter, 2004).

Η θεωρητική κατηγοριοποίηση που παρουσιάστηκε σε προηγούμενη ενότητα για τα συναισθήματα επίτευξης, ισχύει και για τα συναισθήματα εξέτασης, τα οποία είναι μέρος τους. Επομένως, τα συναισθήματα που σχετίζονται με την εξέταση διακρίνονται σε αυτά που αποτελούν στοιχεία της προσωπικότητας του μαθητή/ουσας (trait test emotions) και σε αυτά που βιώνονται σε συγκεκριμένες χρονικές στιγμές πριν, κατά τη διάρκεια ή μετά την εξέταση (state test emotions).

Η ταξινόμηση των συναισθημάτων εξέτασης με βάση την αξία (valence) και την ενεργοποίηση (activation) ισχύει και εδώ. Συγκεκριμένα, τα συναισθήματα εξέτασης χωρίζονται σε θετικά ή αρνητικά και σε συναισθήματα ενεργοποίησης ή

απενεργοποίησης, δημιουργώντας τέσσερις ομάδες: α) τα θετικά συναισθήματα ενεργοποίησης (όπως η ευχαρίστηση που πηγάζει από την πρόκληση των εξετάσεων, η ελπίδα για επιτυχία, η υπερηφάνεια των θετικών αποτελεσμάτων), β) τα θετικά συναισθήματα απενεργοποίησης (όπως η ανακούφιση μετά την εξέταση - η ανία δεν ανήκει στα συναισθήματα εξέτασης για αυτό το λόγο δε θα εξεταστεί στην παρούσα έρευνα-), γ) τα αρνητικά συναισθήματα ενεργοποίησης (όπως ο θυμός για τον εξεταστή, το άγχος πριν τις εξετάσεις ή η ντροπή της αποτυχίας) και δ) τα αρνητικά συναισθήματα απενεργοποίησης (όπως η απελπισία όταν η αποτυχία είναι αναπόφευκτη) (Pekrun et al., 2004). Σύμφωνα με τους Pekrun (2006) τα συναισθήματα εξέτασης χωρίζονται και με βάση τη χρονική στιγμή που προκύπτουν και διακρίνονται σε αυτά που προηγούνται της εξέτασης (prospective test emotions), όπως η ευχαρίστηση, η ελπίδα, το άγχος και η απελπισία και σε αυτά που έπονται (retrospective test emotions), όπως η ευχαρίστηση που σχετίζεται με το αποτέλεσμα, η περηφάνεια και η ντροπή.

Επιπρόσθετα, όπως στα συναισθήματα επίτευξης και τα συναισθήματα που σχετίζονται με την εξέταση έχουν τέσσερα συστατικά: το θυμικό, το γνωστικό, το συστατικό σε επίπεδο σωματικό/φυσιολογίας και το συστατικό κινήτρου. Όσον αφορά στα γνωστικά συστατικά των συναισθημάτων εξέτασης περιλαμβάνουν σκέψεις γύρω από: α) την προσωπική επάρκεια κάθε εξεταζόμενου/ης, όπως οι ικανότητες, οι γνώσεις και η προετοιμασία για την εξέταση, β) τις απαιτήσεις της εξέτασης, όπως η ύλη, η δυσκολία, το χρονικό περιθώριο, γ) τις προσδοκίες επίδοσης, δ) τις προσδοκίες που σχετίζονται με τις συνέπειες της επίδοσης στην εξέταση, ε) τις εκτιμήσεις που έπονται της εξέτασης για την επίδοση, στ) την αξία και την σημασία του υλικού για την εξέταση και ζ) το αν η διαδικασία της εξέτασης και οι απαιτήσεις αυτής είναι δίκαιες (Pekrun et al., 2004).

Σύμφωνα με τους Schutz & Davis (2000) η εξέταση είναι μία διαδικασία που χωρίζεται σε τρεις φάσεις. Η πρώτη φάση είναι προπαρασκευαστική (forethought phase) και παρέχει το χρόνο στον/στην εξεταζόμενο/η ώστε να προετοιμαστεί για την εξέταση. Κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου οι εξεταζόμενοι/ες βιώνουν ποικίλα και ανάμεικτα συναισθήματα (Smith & Ellsworth, 1987). Οι Spangler, Pekrun, Kramer & Hofmann (2002) υποστηρίζουν ότι σε αυτή τη φάση φαίνεται να κυριαρχούν αρνητικά συναισθήματα όπως το άγχος και η απελπισία, όχι όμως ο θυμός, τα οποία στη συνέχεια μειώνονται σταδιακά. Τα αρνητικά αυτά συναισθήματα αποτελούν απάντηση στην αναμονή των εξετάσεων, ενώ ταυτόχρονα μπορεί να οφείλονται στο γεγονός ότι οι εξεταζόμενοι/ες αισθάνονται αμφιβολία γύρω από την εξέταση. Οι Abella & Heslin (1989) υποστηρίζουν ότι τα συναισθήματα που κυριαρχούν σε αυτή τη φάση είναι αυτά που εγκλείουν απειλή, όπως το άγχος ή πρόκληση, είτε η ελπίδα.

Εν συνεχεία, η δεύτερη φάση είναι αυτή της εκτέλεσης ή της επίδοσης (performance phase), με την οποία, ελάχιστες μελέτες έχουν ασχοληθεί λόγω μεθοδολογικών και ηθικών προβλημάτων (Zeidner, 1995). Σε αυτή τη φάση οι εξεταζόμενοι/ες τείνουν να βιώνουν εντονότερο άγχος, καθώς κάνουν κρίσεις γύρω από την εξέταση για το επίπεδο προετοιμασίας τους και την ικανότητά τους να χειριστούν πιθανά προβλήματα που ενδεχομένως να προκύψουν κατά την εξέταση (Klinger, 1984). Επιπλέον, οι Davis, Schutz & DeCuir (1999) υποστηρίζουν ότι οι εξεταζόμενοι/ες που ήταν ιδιαίτερα αγχωμένοι, κατέφευγαν σε αξιολογήσεις σχετικά με την εξέταση από τις πρώτες κιόλας ερωτήσεις. Αντίθετα, τα άτομα που είχαν λιγότερο άγχος καθυστέρουσαν να κάνουν κρίσεις για την εξέταση μέχρι να αποκτήσουν μία ολοκληρωμένη ιδέα γύρω από αυτή.

Η τελευταία φάση είναι αυτή του αναλογισμού (self-reflection phase), η οποία λαμβάνει χώρα όταν ο/η εξεταζόμενος/η νοηματοδοτεί τα αποτελέσματα της εξέτασης. Αναμφισβήτητα, η επίδοση και η απόδοση στην εξέταση παίζουν σημαντικό ρόλο σε αυτή τη φάση. Τα πιο κοινά συναισθήματα σε αυτό το σημείο είναι είτε αρνητικά, όπως ο θυμός, είτε θετικά, όπως η ευχαρίστηση, ανάλογα με το αποτέλεσμα της εξέτασης. Γενικότερα, αυτό που είναι σημαντικό είναι η σημασία που θα δώσει ο/η εξεταζόμενος/η στην επίδοσή του/της κατά την εξέταση, γεγονός που καθορίζεται από τους στόχους και τις πεποιθήσεις του κάθε ατόμου. Πρόκειται για μία περίοδο αναλογισμού του τι πήγε καλά και τι όχι, εστιάζοντας στον τρόπο που αυτές οι εκτιμήσεις μπορούν να φανούν βοηθητικές στο μέλλον (Schutz & Davis, 2000). Οι Spangler et al. (2002) υποστηρίζουν ότι αυτή η φάση αποτελεί το αποκορύφωμα των θετικών συναισθημάτων, τα οποία, ωστόσο, ξεκινούν από το προηγούμενο στάδιο, αυτό της εξέτασης.

Γενικότερα, οι Pekrun et al. (2002a) υποστηρίζουν ότι οι μανθάνοντες/ουσες αισθάνονται άγχος γύρω από την εξέταση. Οι DeCuir-Gunby, Aultman & Schutz (2009) υποστηρίζουν ότι οι εξεταζόμενοι/ες αναφέρουν περισσότερα θετικά συναισθήματα, όπως ελπίδα και υπερηφάνεια, γύρω από την εξέταση. Επιπλέον, σε έρευνα των Goetz, Preckel, Hall & Pekrun (2007) βρέθηκε ότι οι εξεταζόμενοι/ες που είχαν περισσότερες πιθανότητες να οδηγηθούν σε επιτυχές αποτέλεσμα σχετικά με τις εξετάσεις τους βίωναν ευχαρίστηση, ενώ οι εξεταζόμενοι/ες που είχαν περισσότερες πιθανότητες για αποτυχία αισθάνονταν θυμό.

1.5. Ο ρόλος και οι επιδράσεις των συναισθημάτων επίτευξης στο ακαδημαϊκό περιβάλλον

Τα συναισθήματα τείνουν να προσφέρουν λειτουργίες για την προετοιμασία και τη διατήρηση των αντιδράσεων του/της μαθητή/μαθήτριας σε σημαντικά γεγονότα ή καταστάσεις, κινητοποιώντας τον/την, διεγείροντας τις φυσιολογικές/σωματικές του/της λειτουργίες, συμβάλλοντας στην αύξηση της εστίασης της προσοχής, στη διαμόρφωση της σκέψης και την ενίσχυση της επιθυμίας επίτευξης του εκάστοτε στόχου (Pekrun et al., 2002a). Αυτό υποδηλώνει ότι τα συναισθήματα που σχετίζονται με την εξέταση φαίνεται να ασκούν επιρροή σε πρώτο επίπεδο στις γνωστικές ικανότητες, τα κίνητρα, τις στρατηγικές μάθησης, την αυτορύθμιση και μακροπρόθεσμα να έχουν αντίκτυπο στη μάθηση και στην επίτευξη (Pekrun et al., 2004). Παράλληλα, οι συναισθηματικές εμπειρίες των μαθητών/μαθήτριων σε συνθήκες εξέτασης παίζουν σημαντικό ρόλο στην υποκειμενική τους ευεξία (Diener, 2000; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

Όσον αφορά στις γνωστικές διεργασίες, τα συναισθήματα φαίνεται να καθορίζουν την εστίαση της προσοχής, είτε επικεντρώνοντάς τη στο αντικείμενο που προκαλεί ένα συναίσθημα, είτε αποσπώντας τη (Pekrun, 1992). Όπως είναι αναμενόμενο, η αδυναμία συγκέντρωσης και η απομάκρυνση της προσοχής ισχύει για τα αρνητικά συναισθήματα, αλλά και για τα θετικά, όπως η ευχαρίστηση, η υπερηφάνεια ή ο θαυμασμός, επηρεάζοντας την ακαδημαϊκή επίδοση (Pekrun et al., 2002a). Ωστόσο, αυτό δε συμβαίνει απόλυτα. Συγκεκριμένα, τα εγγενή συναισθήματα (intrinsic emotions), όπως η ευχαρίστηση που σχετίζεται με τη δραστηριότητα, συντελούν στην επικέντρωση της προσοχής στην εκάστοτε δραστηριότητα,

επιτρέποντας στο/στη μαθήτ(ω)ν/ουσα να εκμεταλλευτεί τις γνωστικές ικανότητές του/της. Αντίθετα, τα εξωτερικά θετικά συναισθήματα (extrinsic emotions) μπορεί να υπονομεύσουν τις γνωστικές λειτουργίες του/της μαθήτ(ω)ν/ουσα, καθώς δε δίνεται η απαραίτητη προσοχή στη δραστηριότητα (Pekrun et al., 2002b).

Σύμφωνα με το γνωστικό μοντέλο κινητοποίησης του Pekrun (1992) (cognitive-motivational model) διαπιστώνεται ότι τα συναισθήματα επηρεάζουν τα κίνητρα, καθώς τα συναισθήματα παίζουν σημαντικό ρόλο στη ρύθμιση των κινήτρων, ενεργοποιώντας τα, διατηρώντας τα σε ένα επίπεδο ή μειώνοντας τα (Pekrun et al., 2002a).

Επιπλέον, οι στρατηγικές μάθησης και επίλυσης προβλημάτων φαίνεται ότι συνδέονται με τα συναισθήματα που βιώνει ο/η μαθήτ(ω)ν/ουσα (Hall, Hladkyj, Perry & Ruthig, 2004). Παράλληλα, οι φοιτητές/τριες που χρησιμοποιούν αποτελεσματικές στρατηγικές μάθησης, επιδεικνύουν υψηλότερα κίνητρα όσον αφορά στις σπουδές τους και καλύτερη επίδοση (Pekrun, Goetz, Titz & Perry, 2002a). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να αναφέρουν θετικά συναισθήματα σχετικά με τις εξετάσεις. Αντίθετα, οι φοιτητές/τριες που δεν χρησιμοποιούν βοηθητικές στρατηγικές μάθησης, σημειώνουν χαμηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις με αποτέλεσμα να συμμετέχουν σε προγράμματα παρέμβασης για τη βελτίωση των επιδόσεών τους, γεγονός που εγείρει με τη σειρά του αρνητικά συναισθήματα, όπως ντροπή και απελπισία (Hall, Hladkyj, Perry & Ruthig, 2004).

Επιπρόσθετα, τα συναισθήματα φαίνεται να επηρεάζουν την αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση, δηλαδή το σχεδιασμό, την παρακολούθηση και την εκτίμηση του επιπέδου της μάθησης που επιτυγχάνει ο/η μαθήτ(ω)ν και την υιοθέτηση αποτελεσματικών στρατηγικών μάθησης (Pekrun et al., 2002a). Σύμφωνα με τους

Pekrun et al. (2002b) τα θετικά συναισθήματα διευκολύνουν την αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση, ενώ τα αρνητικά ενισχύουν τους μανθάνοντες/ουσες να στηρίζονται σε οδηγίες τρίτων.

Πιο συγκεκριμένα, τα θετικά συναισθήματα ενεργοποίησης, όπως η ευχαρίστηση που πηγάζει από τη διαδικασία της εξέτασης και η ελπίδα για επιτυχία φαίνεται να δυναμώνουν τα κίνητρα, να διευκολύνουν την υιοθέτηση ευέλικτων στρατηγικών μάθησης και αυτο-ρύθμισης και να προστατεύουν τις γνωστικές ικανότητες βοηθώντας το/τη μανθάνοντα/ουσα να συγκεντρώνεται πλήρως στην εξέταση. Με αυτόν τον τρόπο, τα συναισθήματα ασκούν επιρροή στη μάθηση καθώς και στην επίδοση κατά την εξέταση. Αντίθετα, τα αρνητικά συναισθήματα απενεργοποίησης, όπως η απελπισία, θεωρείται ότι επηρεάζουν αρνητικά τη μάθηση, καθώς καταστέλλουν τη λειτουργία των κινήτρων, διευκολύνουν την επιφανειακή επεξεργασία των πληροφοριών, εμποδίζουν την αξιοποίηση των γνωστικών ικανοτήτων κατά τη διάρκεια της εξέτασης λόγω της αδυναμίας συγκέντρωσης και υπονομεύουν τις στρατηγικές αυτο-ρύθμισης και επίλυσης προβλημάτων (Pekrun et al., 2004). Όσον αφορά τα θετικά συναισθήματα απενεργοποίησης, όπως η ανακούφιση και τα αρνητικά συναισθήματα ενεργοποίησης, όπως το άγχος, ο θυμός και η ντροπή επηρεάζουν τη μάθηση και την επίδοση με πιο σύνθετο τρόπο. Για παράδειγμα, το άγχος της εξέτασης φαίνεται να μειώνει τα κίνητρα, τη χρήση ελαστικών στρατηγικών μάθησης, όπως η επεξεργασία, η οργάνωση, η κριτική εκτίμηση και η μεταγνωστική παρακολούθηση του εκπαιδευτικού υλικού, και την προσοχή. Ταυτόχρονα, όμως, το άγχος ωθεί τους/τις εξεταζόμενους/ες να προσπαθήσουν να αποφύγουν την αποτυχία και διευκολύνει την υιοθέτηση άκαμπτων στρατηγικών μάθησης, όπως η απλή επανάληψη (Meinhardt & Pekrun, 2003).

Τέλος, σύμφωνα με τη θεωρία ελέγχου – αξίας η επίδοση φαίνεται να επηρεάζεται έμμεσα από τα συναισθήματα των μαθητών/ουσών και, εν συνεχεία, να ασκεί και αυτή επιρροή στα συναισθήματα που βιώνονται κατά την εξέταση. Επομένως, διαπιστώνεται ότι πρόκειται για μία σχέση αμοιβαιότητας (Pekrun et al., 2004).

1.5.1 Θετικά συναισθήματα ενεργοποίησης

Στα θετικά συναισθήματα ενεργοποίησης ανήκουν η ευχαρίστηση, η ελπίδα και η υπερηφάνεια. Η ευχαρίστηση σχετίζεται με εκείνες τις συνθήκες, από τις οποίες αντλείται απόλαυση και χαρά και στις οποίες ο/η μαθητών/ουσα εμπλέκεται με προθυμία και θέληση (Goetz, Hall, Frenzel & Pekrun, 2006). Η ελπίδα ορίζεται ως το συναίσθημα που προκύπτει από το γεγονός ότι οι στόχοι που προσδοκά ένα άτομο θα πραγματοποιηθούν μέσω της κινητοποίησης και της επιλογής του τρόπου επίτευξης αυτών από το άτομο (Curry, Snyder, Cook, Ruby & Rehm, 1997; Snyder, 2002). Η υπερηφάνεια σχετίζεται με την αίσθηση θετικής αυτο-αξιολόγησης και πηγάζει από την αναγνώριση που παίρνει κάποιος είτε από τον ίδιο τον εαυτό είτε από τους άλλους (LaMothe, 2005).

Οι Pekrun et al. (2002b) υποστηρίζουν ότι τα θετικά συναισθήματα ενεργοποίησης συμβάλουν στην κινητοποίηση των μαθητών/ουσών, διευκολύνουν την επεξεργασία των γνωστικών πληροφοριών, ωφελούν τη χρήση αποτελεσματικών στρατηγικών μάθησης και βοηθούν στην αυτο-ρύθμιση. Κατ' επέκταση, η ευχαρίστηση, η ελπίδα και η υπερηφάνεια φαίνεται να επιδρούν θετικά στην ακαδημαϊκή επίδοση. Επιπλέον, σύμφωνα με την Fredrickson (2001), αυτά τα

συναισθήματα ωθούν και διατηρούν τους/τις μαθητάνοντες/ουσες συγκεντρωμένους/ες και πρόθυμους/ες να προετοιμαστούν για την αξιολόγηση.

Πιο αναλυτικά, η ευχαρίστηση φαίνεται να σχετίζεται με την αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση και την ικανότητα του/της μαθητάνοντος/ουσας να επιλύει προβλήματα (Goetz, Hall et al., 2006). Αυτές οι σχέσεις πιθανώς έχουν ως μακροπρόθεσμο αποτέλεσμα οι μαθητάνοντες/ουσες που νιώθουν ευχαρίστηση να έχουν και υψηλότερη ακαδημαϊκή επίδοση (Pekrun et al., 2002b; Frenzel et al., 2007; Goetz, Frenzel, Pekrun, Hall & Ludtke, 2007). Ωστόσο, σύμφωνα με τους Pekrun, Elliot & Maier (2009), η ευχαρίστηση που αισθάνεται ο/η μαθητάνων/ουσα κατά τη μελέτη δεν αποτελεί άμεσο προβλεπτικό παράγοντα της υψηλής επίδοσης ούτε συνδέεται πάντα με αυτή. Αυτό μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι η ευχαρίστηση κάποιες φορές λειτουργεί καθυστερητικά, με αποτέλεσμα οι εξεταζόμενοι/ες να μην καταβάλουν την απαιτούμενη προσπάθεια.

Οι Snyder, Shorey, Cheavens, Pulvers, Adams & Wiklund (2002) υποστηρίζουν ότι η ελπίδα αποτελεί αξιόπιστο προβλεπτικό παράγοντα της υψηλής ακαδημαϊκής επίδοσης, καθώς οι φοιτητές/τριες που αισθάνονται ελπίδα σχετικά με την επίτευξη των στόχων τους φαίνεται να επιτυγχάνουν υψηλότερους βαθμούς, να έχουν περισσότερες πιθανότητες να αποφοιτήσουν από το πανεπιστήμιο και, αντίστοιχα, λιγότερες πιθανότητες να εγκαταλείψουν τις σπουδές τους. Ωστόσο, κάποιες έρευνες υποστηρίζουν ότι η ελπίδα επηρεάζει έμμεσα την ακαδημαϊκή επίτευξη. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τους Jackson, Weiss, Lundquist & Hooper (2003) όσοι αισθάνονται υψηλή ελπίδα τείνουν να μην αναβάλουν τις απαραίτητες για την επίτευξη του στόχου ενέργειες, γεγονός που πιθανότατα οδηγεί στην επιτυχία. Επιπρόσθετα, ο Rand (2009) υποστηρίζει ο/η μαθητάνων/ουσα που είναι αισιόδοξος/η διαμορφώνει υψηλότερες προσδοκίες σχετικά με το αποτέλεσμα της διαδικασίας

αξιολόγησης. Αυτές οι υψηλές προσδοκίες, με τη σειρά τους, συντελούν στην καλύτερη επίδοση.

Η υπερηφάνεια φαίνεται να σχετίζεται θετικά με την επιτυχία σε ακαδημαϊκό επίπεδο (Pekrun et al., 2004), και αποτελεί ένα συναίσθημα που αφορά στα αποτελέσματα των ακαδημαϊκών δραστηριοτήτων. Από την άλλη μεριά, τα συναισθήματα υπερηφάνειας μπορεί να έχουν και αρνητικά αποτελέσματα, καθώς ενδέχεται ένας/μία φοιτητής/τρια να μειώσει την προσπάθεια που καταβάλει στην περίπτωση που προκύψει μία απρόσμενη και σημαντική επιτυχία (Pekrun, 1992).

1.5.2. Θετικά συναισθήματα απενεργοποίησης

Στο σημείο αυτό θα γίνει αναφορά στο θετικό συναίσθημα απενεργοποίησης, με το οποίο ασχολείται η συγκεκριμένη έρευνα, την ανακούφιση. Με τον όρο ανακούφιση εννοείται το αίσθημα της ανακούφισης ή χαλάρωσης που προκύπτει με το τέλος μίας δύσκολης και απαιτητικής διαδικασίας (Pekrun et al., 2002a).

Οι επιδράσεις της ανακούφισης στην ακαδημαϊκή επίδοση χαρακτηρίζονται ως αβέβαιες και ασταθείς. Συγκεκριμένα, όταν ένας/μία φοιτητής/τρια αισθάνεται ανακούφιση μετά από μία διαδικασία αξιολόγησης, είναι πιθανό αυτό να επηρεάσει αρνητικά την επίδοση στην αμέσως επόμενη αξιολόγηση, καθώς τα συναισθήματα ανακούφισης μπορεί να λειτουργήσουν καθησυχαστικά, άρα, απενεργοποιητικά. Αντίθετα, μπορεί να λειτουργήσει και ευεργετικά κινητοποιώντας τον/την να καταβάλει προσπάθεια για μελλοντικές διαδικασίες αξιολόγησης (Pekrun et al., 2002a; b). Παράλληλα, σύμφωνα με τους Pekrun et al. (2004) η ανακούφιση φαίνεται

να σχετίζεται θετικά με τα αρνητικά συναισθήματα που προηγούνται αφού, ως συναίσθημα χαλάρωσης, συνδέεται με το τέλος αρνητικών καταστάσεων. Σε αυτό οφείλεται και η θετική συσχέτιση της ανακούφισης με τα προβλήματα υγείας. Επομένως, η ανακούφιση σχετίζεται θετικά τόσο με τα θετικά όσο και με τα αρνητικά συναισθήματα.

1.5.3. Αρνητικά συναισθήματα ενεργοποίησης

Στα αρνητικά συναισθήματα ενεργοποίησης εντάσσονται το άγχος, ο θυμός και η ντροπή. Ως άγχος ορίζεται το δυσάρεστο συναίσθημα, σύμφωνα με το οποίο οι διαδικασίες εκλαμβάνονται ως απειλητικές με αντίκτυπο στο αυτόνομο νευρικό σύστημα και τη συμπεριφορά (Zeidner, 1998). Ο θυμός σχετίζεται με το αίσθημα της ενόχλησης, του εκνευρισμού, της οργής ή της εχθρότητας όταν το άτομο εκλαμβάνει αυτό που συμβαίνει ως αδικία (Averill, 1983). Με τον όρο ντροπή εννοείται το συναίσθημα της ανεπάρκειας και της ταπείνωσης που προκαλείται από τη συνειδητοποίηση ότι μία αδυναμία έχει γίνει εμφανής στο ίδιο το άτομο αλλά και σε άλλους (Leitch, 1999).

Αναλυτικότερα, σύμφωνα με τους Hill & Wigfield (1984) και Cassady & Johnson (2002) το άγχος επηρεάζει αρνητικά την επίδοση των μαθητών/τριών σε καταστάσεις αξιολόγησης. Ο Hembree (1988) υποστηρίζει ότι το άγχος υπονομεύει την επίδοση σε δύσκολες και σύνθετες διαδικασίες αξιολόγησης που απαιτούν την ανάσυρση από τη μνήμη γνωστικών πληροφοριών. Ταυτόχρονα, ισχυρίζεται ότι η καλή ακαδημαϊκή επίδοση και η επίτευξη καλής βαθμολογίας συνδέεται με λιγότερο

άγχος. Σύμφωνα με τους Chapell, Blanding, Silverstein, Takahashi, Newman, Gubi και McCain (2005) βρέθηκε ότι οι γυναίκες απόφοιτοι πανεπιστημίου που είχαν λιγότερο άγχος είχαν καλύτερες επιδόσεις από αυτές που βίωναν περισσότερο άγχος. Επιπρόσθετα, οι γυναίκες τελειόφοιτοι πανεπιστημίου είχαν περισσότερο άγχος αλλά και καλύτερες επιδόσεις από τους άντρες τελειόφοιτους, ενώ το ίδιο διαπιστώθηκε και για τους απόφοιτους πανεπιστημίου. Επομένως, από την παραπάνω έρευνα προκύπτει ότι το άγχος είναι γένους θηλυκού.

Όσον αφορά στο θυμό και τη σχέση του με την ακαδημαϊκή επίδοση, τα αποτελέσματα των ερευνών είναι ασυνεπή, ασταθή · από τη μία πλευρά, φαίνεται να υπονομεύει την ακαδημαϊκή επίδοση μειώνοντας τα εσωτερικά κίνητρα και αποσπώντας τη σκέψη του/της μαθητή/μαθήτριας, ενώ από την άλλη μπορεί να οδηγεί στην επιτυχία ενδυναμώνοντας τα εξωτερικά κίνητρα του ατόμου (Pekrun et al., 2002a). Σύμφωνα με την Boekaerts (1994) οι διαφορετικοί τρόποι, με τους οποίους εκφράζεται ο θυμός, είναι αυτοί που έχουν διαφορετική επίδραση στην επίδοση. Για παράδειγμα, στις περιπτώσεις που ο θυμός συνοδεύεται από άγχος, το αποτέλεσμα συνήθως δεν είναι το επιθυμητό.

Παρόμοια αποτελέσματα έχουν βρεθεί για τους/τις μαθητές/μαθήτριες που αισθάνονται ντροπή. Η ντροπή είναι δυνατό να επηρεάζει την ακαδημαϊκή επίδοση αρνητικά, ενώ μερικοί/ές φοιτητές/τριες φαίνεται να εγκαταλείπουν τα προσωπικά μελλοντικά τους σχέδια λόγω της ντροπής μετά από μία σοβαρή αποτυχία. Ωστόσο, μπορεί να έχει και θετική επίδραση στην επίδοση σε ορισμένες δοκιμασίες, κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες (Turner & Schallert, 2001; Turner, Husman & Schallert, 2002). Αυτό μπορεί να συμβεί έμμεσα, αναπτύσσοντας τις κατάλληλες στρατηγικές μάθησης, έτσι ώστε ο/η μαθητής/μαθήτρια να είναι σε θέση να ανταποκριθεί στις

απαιτήσεις των εξετάσεων αποτελεσματικά, αποφεύγοντας την αποτυχία και το συναίσθημα της ντροπής (Turner & Husman, 2008).

Παράλληλα, υπάρχουν κάποιοι παράγοντες που επηρεάζουν την ένταση της ντροπής που βιώνει ο/η μαθητών/ουσα. Συγκεκριμένα, η ένταση της ντροπής μετά από μία αποτυχία διαφέρει ανάλογα με την αξία της αποτυχίας, βιώνοντας περισσότερη ντροπή όταν η δοκιμασία στην οποία έχει υποβληθεί είναι σημαντική και κατ' επέκταση και η αξία της αποτυχίας. Επιπρόσθετα, οι λόγοι που οδήγησαν στην αποτυχία, όπως η έλλειψη ικανοτήτων ή καταβολής προσπάθειας ασκούν επιρροή στην ένταση της ντροπής (Pekrun, 2006). Επιπλέον, διαφορετικοί τύποι κινήτρων φαίνεται να συνδέονται με την ακαδημαϊκή ντροπή. Οι μαθητές/τριες που έχουν εξωτερικά κίνητρα για την επίτευξη της καλής επίδοσης βιώνουν λιγότερη ντροπή σε περίπτωση αποτυχίας από τους μαθητές που έχουν εσωτερικά κίνητρα (Turner & Schallert, 2001).

1.5.4. Αρνητικά συναισθήματα απενεργοποίησης

Στα αρνητικά συναισθήματα απενεργοποίησης της συγκεκριμένης έρευνας εντάσσεται η απελπισία. Ως απελπισία ορίζεται η αρνητική προσδοκία γύρω από τα γεγονότα που θα συμβούν στο μέλλον και η άρνηση ή η αδυναμία λόγω έλλειψης ελέγχου ή καταβολής προσπάθειας με στόχο την αλλαγή της τροπής των γεγονότων (Carson, Butcher, & Mineka, 2000).

Τα αρνητικά συναισθήματα απενεργοποίησης φαίνεται ότι μακροπρόθεσμα συσχετίζονται αρνητικά με την ακαδημαϊκή επίδοση, καθώς καταστέλλουν την

κινητοποίηση, αποσπούν την προσοχή από τη διαδικασία αξιολόγησης και οδηγούν στη χρήση επιφανειακών στρατηγικών για την επεξεργασία των πληροφοριών (Pekrun et al., 2002a). Έρευνες έχουν δείξει ότι η απελπισία αποτελεί το συναισθήμα που είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με την «καθήλωση», την αδυναμία εμπλοκής σε μία δραστηριότητα και κατ' επέκταση την αποτυχία (Pekrun, 1992; Pekrun et al., 2009).

Συμπερασματικά, ως επί το πλείστον τα θετικά ακαδημαϊκά συναισθήματα φαίνεται να σχετίζονται με την επιτυχία, ενώ τα αρνητικά με την αποτυχία. Ωστόσο, αυτό δεν είναι απόλυτο, καθώς διαπιστώνεται ότι τα θετικά ακαδημαϊκά συναισθήματα δεν έχουν πάντα σταθερή θετική επίδραση όσον αφορά στη μάθηση και την επιτυχία · ενώ, ταυτόχρονα, τα αρνητικά ακαδημαϊκά συναισθήματα δεν συσχετίζονται πάντοτε αρνητικά με την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών/ουσών (Pekrun, 2006). Από το παραπάνω προκύπτει ότι υπάρχουν κι άλλοι παράγοντες που παίζουν ρόλο και διαμεσολαβούν στη σχέση των ακαδημαϊκών συναισθημάτων με την επίδοση.

1.6. Ακαδημαϊκή αυτο-αποτελεσματικότητα και η σημασία της για τη μάθηση

Ο όρος αυτο-αποτελεσματικότητα αναφέρεται στις πεποιθήσεις ή προσδοκίες που έχει ένα άτομο για τις ικανότητές του να διεκπεραιώσει συγκεκριμένες δοκιμασίες και να επιτύχει συγκεκριμένους στόχους (Bandura, 1997). Αυτές οι

πεποιθήσεις φαίνεται να επηρεάζουν την ακαδημαϊκή πορεία ενός/μίας φοιτητή/τριας σε πολλά επίπεδα, όπως στην στοχοθέτηση, τα κίνητρα μάθησης και επίτευξης, την αυτο-ρύθμιση της μάθησης, την υιοθέτηση στρατηγικών μάθησης, την ακαδημαϊκή προσαρμογή και την ακαδημαϊκή επίδοση (Bandura, Barbaranelli, Caprara & Pastorelli, 1996).

Σύμφωνα με τον Bandura (1994), ο/η μανθάνων/ουσα που έχει υψηλή αυτο-αποτελεσματικότητα τείνει να μη φοβάται τις απαιτητικές δοκιμασίες, αλλά να τις θεωρεί προκλήσεις για περαιτέρω πρόοδο. Στις περιπτώσεις που το αποτέλεσμα δεν είναι το αναμενόμενο, συνεχίζει να προσπαθεί θεωρώντας την αποτυχία ένα προσωρινό εμπόδιο. Αντίθετα, ο/η μανθάνων/ουσα με χαμηλές πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας βλέπει τις δύσκολες δοκιμασίες ως απειλητικές και τείνει να τις αποφεύγει. Επιπλέον, φαίνεται να συνδέει την αποτυχία με την έλλειψη ικανοτήτων και να εγκαταλείπει την προσπάθεια όταν συναντά δυσκολίες.

Πιο αναλυτικά, οι μανθάνοντες με υψηλή αυτο-αποτελεσματικότητα φαίνεται να υιοθετούν περισσότερες συμπεριφορές ενδεικτικές υψηλών κινήτρων, οι οποίες μακροπρόθεσμα διευκολύνουν την ακαδημαϊκή επίδοση (Schunk, 1991; Zimmerman, 2000). Τέτοιες συμπεριφορές είναι η θέσπιση ακαδημαϊκών στόχων, η αυτο-ρύθμιση της μάθησης και η υιοθέτηση στρατηγικών μάθησης.

Σύμφωνα με τους Hsieh, Sullivan και Guerra (2007) ο προσανατολισμός του στόχου επίτευξης του/της μανθάνοντα/ουσας φαίνεται να συνδέεται με τις εκτιμήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας. Επομένως, οι φοιτητές/τριες που επιδιώκουν την προσωπική πρόοδο καλλιεργώντας και βελτιώνοντας τις ικανότητές τους, συνήθως διαθέτουν υψηλές πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας. Αντίθετα, οι φοιτητές/τριες με χαμηλές πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας τείνουν να

θέτουν τέτοιους στόχους, ώστε αυτοί να μη συνδέονται με τις ικανότητές τους και να αποφεύγουν να φανούν μη ικανοί.

Επιπρόσθετα, η αυτο-αποτελεσματικότητα φαίνεται να σχετίζεται με τον έλεγχο, την αξιολόγηση και τη ρύθμιση της διαδικασίας της μάθησης από το ίδιο το άτομο, καθώς οι μαθητάνοντες/ουσες που έχουν οι ίδιοι/ες τον έλεγχο της προετοιμασίας τους φαίνεται να διατηρούν υψηλή αυτο-αποτελεσματικότητα (Zimmerman, 2000). Στο πλαίσιο αυτό, παρατηρείται, θετική συσχέτιση ανάμεσα στην αυτο-αποτελεσματικότητα και την υιοθέτηση στρατηγικών μάθησης (Zimmerman, 2000). Σύμφωνα με τους Prat-Sala και Redford (2010) οι μαθητάνοντες/ουσες με υψηλή αυτο-αποτελεσματικότητα τείνουν να εφαρμόζουν πιο βαθιές και στρατηγικές προσεγγίσεις για μελέτη, που είχαν αποδειχθεί αποτελεσματικές στο παρελθόν, σε αντίθεση με τους μαθητές με χαμηλή αυτο-αποτελεσματικότητα, οι οποίοι υιοθετούν επιφανειακές στρατηγικές μάθησης ή αναλώνονται σε μη αποτελεσματικούς τρόπους μελέτης.

Επιπρόσθετα, οι υψηλές εκτιμήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας φαίνεται να συσχετίζονται θετικά με την προσαρμογή των φοιτητών/τριών στο πανεπιστήμιο και αρνητικά με το φαινόμενο της εγκατάλειψης των σπουδών (Ramos-Sanchez & Nichols, 2007; Brady-Amoon & Fuertes, 2011). Σύμφωνα με τους DeWitz και Walsh (2002) οι φοιτητές/τριες με υψηλή αυτο-αποτελεσματικότητα τείνουν να είναι πιο ευχαριστημένοι από το ακαδημαϊκό περιβάλλον, καθώς είναι ικανοποιημένοι από την προσπάθεια που καταβάλλουν και από τα αποτελέσματα αυτής, έχουν πιο κοινωνική ζωή, απολαμβάνουν τις υπηρεσίες του πανεπιστημίου και αναφέρουν καλύτερη προσαρμογή στο πανεπιστημιακό πλαίσιο.

Οι εκτιμήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας θεωρούνται παράγοντας που επηρεάζει τα ακαδημαϊκά συναισθήματα, τα οποία με τη σειρά τους παίζουν σημαντικό ρόλο στην επίδοση που έχει ο/η μαθητών/ουσα. Στη συνέχεια τα συναισθήματα αυτά ανατροφοδοτούν αντίστοιχες θετικές ή αρνητικές πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας (Pekrun et al., 2002a).

Ως αποτέλεσμα των παραπάνω, η αυτο-αποτελεσματικότητα φαίνεται να συνδέεται έμμεσα με την ακαδημαϊκή επίδοση, καθώς οι φοιτητές/τριες τείνουν να τα καταφέρνουν στις σπουδές τους και να σημειώνουν καλύτερες επιδόσεις όταν αισθάνονται αυτοπεποίθηση και βεβαιότητα για τις ικανότητές τους (Lane, Lane & Kyprianou, 2004; Choi, 2005; Gore, 2006; Semmar, 2006). Για αυτό το λόγο η υψηλή ακαδημαϊκή αυτο-αποτελεσματικότητα αποτελεί προστατευτικό παράγοντα που αλληλεπιδρά με την ακαδημαϊκή επίδοση και οδηγεί στη μείωση φαινομένων, όπως, για παράδειγμα, της αντιγραφής, καθώς αυτοί/ές οι φοιτητές/τριες τείνουν να έχουν εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους (Voelkl-Finn & Frone, 2004). Στο σημείο αυτό πρέπει να αναφερθεί ότι οι στερεοτυπικές αντιλήψεις παίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των πεποιθήσεων αυτο-αποτελεσματικότητας (Forgasz, Leder & Kloosterman, 2004).

Εν κατακλείδι, η αυτο-αποτελεσματικότητα αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα της ακαδημαϊκής επίδοσης, καθώς παίζει σημαντικό ρόλο στην κινητοποίηση των μαθητών/ουσών για επιτυχία, κινητοποιώντας τους/τες να υιοθετήσουν συμπεριφορές που διευκολύνουν τη μάθηση. Σύμφωνα με την Diseth (2011) οι προηγούμενες ακαδημαϊκές επιδόσεις επηρεάζουν τις πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας, οι οποίες καθορίζουν με τη σειρά τους τις μελλοντικές επιδόσεις. Πρόκειται, επομένως, για μια σχέση αμοιβαιότητας.

Στην επόμενη ενότητα παρουσιάζεται η σχέση της αυτο-αποτελεσματικότητας με τα ακαδημαϊκά συναισθήματα. Γίνεται αναφορά στις συσχετίσεις των συναισθημάτων με τις εκτιμήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας και στους παράγοντες που μπορεί να επηρεάσουν τις πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας του/της εκάστοτε μανθάνοντα/ουσας.

1.7. Η σχέση της αυτο-αποτελεσματικότητας με τα συναισθήματα επίτευξης

Σύμφωνα με τη Θεωρία ελέγχου - αξίας φαίνεται να υπάρχει αμοιβαία σχέση μεταξύ συναισθημάτων και αυτο-αποτελεσματικότητας (Pekrun et al., 2004). Τα θετικά συναισθήματα φαίνεται ότι συνδέονται άμεσα με θετικές εκτιμήσεις των ατόμων σχετικά με την αποτελεσματικότητά τους σε διάφορες περιστάσεις, ενώ τα αρνητικά συναισθήματα σχετίζονται με αρνητικές πεποιθήσεις σχετικά με την αυτο-αποτελεσματικότητα των ατόμων αυτών (Pekrun et al., 2004).

Πιο αναλυτικά, οι μαθητές/τριες τείνουν να αισθάνονται ευχαρίστηση και υπερηφάνεια, όταν έχουν θετικές πεποιθήσεις αυτο-αντίληψης (Frenzel, Pekrun & Goetz, 2007; Goetz, Cronjaeger, Frenzel, Ludtke & Hall, 2009). Αυτό όμως φαίνεται ότι είναι συνάρτηση της γνωσιακής περιοχής και του παράγοντα φύλο. Σε έρευνα που έγινε σε μαθητές/τριες δημοτικού και γυμνασίου βρέθηκε ότι για τα μαθήματα που αφορούν στη γλώσσα τα κορίτσια βιώνουν μεγαλύτερη ευχαρίστηση και έχουν

θετικές εκτιμήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας. Ταυτόχρονα, τα αγόρια αισθάνονται αντίστοιχα συναισθήματα για τα μαθηματικά (Goetz, Frenzel, Hall & Pekrun, 2008).

Όσον αφορά στα αρνητικά συναισθήματα, σε έρευνα των Artino, La Rochelle και Durning (2010) σε φοιτητές/τριες ιατρικής διαπιστώθηκε ότι η ακαδημαϊκή αυτο-αποτελεσματικότητα των φοιτητών/τριών ήταν αρνητικός προβλεπτικός παράγοντας του άγχους, υποδηλώνοντας ότι αυτοί/ες που είχαν την πεποίθηση ότι μπορούν να επιτύχουν, είχαν λιγότερες πιθανότητες να βιώσουν άγχος. Παρόμοια αποτελέσματα προκύπτουν και από την έρευνα των Bembenuitty, McKeachie και Lin (2000) καθώς η αυτο-αποτελεσματικότητα φαίνεται να σχετίζεται αρνητικά με το άγχος. Παράλληλα, σύμφωνα με τους Frenzel et al. (2007), οι μαθητές/τριες τείνουν να βιώνουν συναισθήματα απελπισίας, άγχους και ντροπής όταν έχουν χαμηλή αυτο-αντίληψη.

Επιπλέον, οι Nie, Lau και Liao (2011) υποστηρίζουν ότι η αυτο-αποτελεσματικότητα μπορεί να λειτουργήσει ως ενδιάμεσος παράγοντας ανάμεσα στην αξία που αποδίδεται σε ένα έργο και στα συναισθήματα. Έτσι, όταν μία δραστηριότητα είναι σημαντική, οι μαθητές/τριες μπορεί να βιώσουν άγχος όταν έχουν αρνητικές πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας. Αντίθετα, οι θετικές εκτιμήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας λειτουργούν ως προστασία από το άγχος.

Η αυτο-αποτελεσματικότητα φαίνεται να συνδέεται περισσότερο με τα συναισθήματα αποτελέσματος (outcome emotions), όπως η υπερηφάνεια και το άγχος, παρά με τα συναισθήματα που σχετίζονται με αυτή καθεαυτή τη δραστηριότητα (activity emotions), όπως η ευχαρίστηση της μάθησης ή ο θυμός για τις απαιτήσεις του ακαδημαϊκού περιβάλλοντος. Αυτό συμβαίνει επειδή η αυτο-αποτελεσματικότητα είναι μία έννοια που τείνει να επικεντρώνεται στο αποτέλεσμα. Όσον αφορά στα συναισθήματα που ανήκουν και στις δύο παραπάνω κατηγορίες,

όπως η ευχαρίστηση και ο θυμός, σχετίζονται με την αυτο-αποτελεσματικότητα περισσότερο από τα συναισθήματα που βιώνονται κατά τη διάρκεια μίας δραστηριότητας (Pekrun, 2006).

Επιπροσθέτως, οι Goetz, Nett, Martiny, Hall, Pekrun, Dettmers και Trautwein (2011) σε έρευνα που έκαναν σε μαθητές γυμνασίου βρήκαν ότι η αυτο-αποτελεσματικότητα φαίνεται να σχετίζεται περισσότερο με τα συναισθήματα που βιώνονται μέσα στην τάξη (class-related emotions) απ' ότι με αυτά που προκύπτουν από τις εργασίες για το σπίτι (homework-related emotions).

Συμπερασματικά, τα θετικά συναισθήματα συνδέονται θετικά με την αυτο-αποτελεσματικότητα, ενώ τα αρνητικά συναισθήματα σχετίζονται αρνητικά. Ωστόσο, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, υπάρχουν κάποιοι παράγοντες που παίζουν ρόλο και επηρεάζουν τη σχέση αυτή.

1.8. Η παρούσα μελέτη: Στόχοι και υποθέσεις

Η παρούσα έρευνα πραγματεύεται τη σχέση των συναισθημάτων ως προς τις εξετάσεις Ελλήνων φοιτητών/τριών με τις προσωπικές τους προσδοκίες ακαδημαϊκής αυτο-αποτελεσματικότητας. Ο αριθμός παρόμοιων ερευνών ιδιαίτερα σε ελληνικό φοιτητικό πληθυσμό είναι μικρός, γεγονός που περιορίζει τη γνώση γύρω από το συγκεκριμένο θέμα. Συγκεκριμένα, τόσο στη διεθνή όσο και στην ελληνική βιβλιογραφία, δεν έχουν διερευνηθεί επαρκώς οι σχέσεις της ακαδημαϊκής αυτό-

αποτελεσματικότητας με μία σειρά από συναισθηματικές αντιδράσεις των μανθανόντων/ουσών, τόσο θετικές όσο και αρνητικές. Η πλειοψηφία των ερευνών επικεντρώθηκε στο άγχος κατά τη μάθηση, ενώ φαίνεται ότι ,εκτός από το άγχος, και άλλα συναισθήματα μπορούν να παίζουν εξίσου ή και περισσότερο σημαντικό ρόλο στην προσέγγιση της κατάστασης επίτευξης από το άτομο και να αλληλεπιδράσουν με το γινώσκων και, τελικά, με τις επιδόσεις (Pekrun et al., 2004).

Στην παρούσα έρευνα μελετήθηκαν τα συναισθήματα των φοιτητών/τριών ως προς τις εξετάσεις στο πανεπιστήμιο με το Ερωτηματολόγιο Συναισθημάτων ως προς τις Εξετάσεις (Test Emotions Questionnaire; Pekrun et al., 2004) και ο τρόπος με τον οποίο σχετίζονται με τις πεποιθήσεις ακαδημαϊκής αυτο-αποτελεσματικότητας. Οι τελευταίες εξετάστηκαν με την υποκλίμακα «Academic self-efficacy» από το Ερωτηματολόγιο Κινήτρων για Μάθηση στις Φυσικές Επιστήμες (Students' Motivation towards Science Learning; Tuan, Chin & Shieh, 2005). Έρευνες σαν αυτή επιχειρούν να διαφωτίσουν τον τρόπο που ο φοιτητής/τρια προσεγγίζει τη μάθηση και την επίτευξη. Τέτοια ευρήματα μπορούν να υποστηρίξουν τη συναισθηματική ενδυνάμωση των φοιτητών/τριών ώστε να βιώνουν περισσότερα θετικά και λιγότερα αρνητικά συναισθήματα σε σχέση με την ακαδημαϊκή επίτευξη, και ιδιαίτερα ως προς τις διαδικασίες εξέτασης με απώτερο στόχο τις ακαδημαϊκές επιτυχίες και το να απολαμβάνουν συναισθηματικής ικανοποίησης από αυτές (Fredrickson, 2001). Επιπλέον, με βάση τέτοια ευρήματα, μπορεί να βρεθούν τρόποι ώστε να εντοπίζονται φοιτητές/τριες με υψηλά αρνητικά συναισθήματα με στόχο να μειωθεί το φαινόμενο εγκατάλειψης των σπουδών (Perry, Hladkyj, Pekrun, Clifton & Chipperfield, 2005). Παράλληλα, τα ευρήματα της έρευνας μπορούν να φανούν χρήσιμα ώστε να σχεδιαστούν οδηγίες και παρεμβάσεις που θα βοηθούν τους φοιτητές να

προσεγγίζουν συναισθηματικά τις εξετάσεις με περισσότερο θετικό και προσαρμοστικό τρόπο.

Οι κεντρικές υποθέσεις της εργασίας με βάση την έως τώρα παρουσίαση σχετικών ευρημάτων στο εξωτερικό είναι:

Υπόθεση 1. Η ακαδημαϊκή αυτο-αποτελεσματικότητα των φοιτητών θα συνδέεται θετικά με τα θετικά τους συναισθήματα και αρνητικά με τα αρνητικά συναισθήματα.

Υπόθεση 2. Η ακαδημαϊκή αυτο-αποτελεσματικότητα των φοιτητών θα προβλέπει μέρος της διακύμανσης των εξεταζόμενων συναισθημάτων.

Επιπλέον, θα διερευνηθεί με ποια ακριβώς συναισθήματα συνδέεται περισσότερο η αυτο-αποτελεσματικότητα, και αν υπάρχουν συναισθήματα με τα οποία δε συνδέεται καθόλου. Αν και οι περισσότερες προηγούμενες έρευνες που επικεντρώθηκαν στο άγχος έδειξαν σημαντικές αρνητικές συσχετίσεις με την ακαδημαϊκή αυτο-αποτελεσματικότητα, εν τούτοις, ελάχιστες έρευνες έχουν ως τώρα μελετήσει διαφορετικά συναισθήματα στο ακαδημαϊκό πλαίσιο και τη σχέση τους με την έννοια αυτή. Επομένως, δεν μπορούν να διατυπωθούν πιο συγκεκριμένες υποθέσεις.

2. Μεθοδολογία

2.1. Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν 510 προπτυχιακοί φοιτητές, από τους οποίους 215 (42.2%) ήταν αγόρια και 295 (57.8%) κορίτσια. Ο μέσος όρος ηλικίας ήταν 21.12 χρόνια (SD= 2.62), ενώ οι ηλικίες κυμαίνονταν από 18 έως 47 έτη. Οι συμμετέχοντες φοιτούσαν σε εννιά διαφορετικές σχολές του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας (αναλυτικά βλ. πίνακα 1). Οι φοιτητές βρίσκονταν στο 2^ο έως το 16^ο εξάμηνο σπουδών τους (μέσος όρος εξαμήνου = 6.25) ενώ το μεγαλύτερο μέρος των φοιτητών φοιτά στο 6^ο (28.7%) έως 8^ο (29.1%) εξάμηνο. Σύμφωνα με το επάγγελμα του πατέρα το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο υπολογίζεται ως μέσο (38.2%), ενώ με βάση το δηλωμένο επάγγελμα της μητέρας ως χαμηλό (46.8%).

Πίνακας 1. Κατανομή των συμμετεχόντων φοιτητών/τριών ανά Σχολή Φοίτησης

	Άτομα	Ποσοστό
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΑ ΤΜΗΜΑΤΑ	133	26,1%
(Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης, Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής)		
Τ.Ε.Φ.Α.Α.	110	21,6%
ΠΟΛΥΤΕΧΝΕΙΟ	131	25,6%
(Πολιτικοί Μηχανικοί, Μηχανολόγοι Μηχανικοί,		

Μηχανικοί Η/Υ & Δικτύων)

ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΟ	65	12,7%
ΙΑΤΡΙΚΗ	43	8,4%
ΓΕΩΠΟΝΙΑ	28	5,5%

2.2. Εργαλεία

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκαν δύο ερευνητικά εργαλεία: το Test Emotions Questionnaire (T.E.Q) των Pekrun et al. (2004) και μέρος του ερωτηματολογίου Students' Motivation Towards Science Learning (SMTLS) των Tuan et al. (2005).

Ερωτηματολόγιο Συναισθημάτων ως προς τις Εξετάσεις. Το Ερωτηματολόγιο Συναισθημάτων ως προς τις Εξετάσεις (Test Emotions Questionnaire, T.E.Q.; Pekrun et al., 2004) βασίζεται σε αυτο-αναφορές φοιτητών της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και πραγματεύεται τα συναισθήματα που νιώθουν πριν, κατά τη διάρκεια και μετά τη διαδικασία μίας τυπικής εξέτασης μαθήματος στο πανεπιστήμιο. Το Ερωτηματολόγιο Συναισθημάτων ως προς τις Εξετάσεις προσεγγίζει τα εξεταζόμενα συναισθήματα ως σχετικά σταθερά σε συνήθεις συνθήκες εξετάσεις (trait emotions).

Προηγήθηκε μια πιλοτική χορήγηση του παραπάνω ερωτηματολογίου, στην οποία συμμετείχαν 148 φοιτητές από 3 διαφορετικά τμήματα του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Η πιλοτική έρευνα έδειξε την ύπαρξη ικανοποιητικής έως υψηλής εσωτερικής συνοχής του ερωτηματολογίου, ενώ έγιναν αλλαγές στη διατύπωση κάποιων προτάσεων με βάση τις στατιστικές αναλύσεις.

Το πρωτότυπο ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει 76 προτάσεις συνολικά, στις οποίες προστέθηκαν 16 νέες προτάσεις, αναλογικά για κάθε συναίσθημα για την ενίσχυση της εγκυρότητας περιεχομένου. Επομένως, η ελληνική προσαρμογή της μετάφρασής του περιλαμβάνει 92 προτάσεις και συγκεκριμένα 29 για τα συναισθήματα πριν την εξέταση, 34 για τα συναισθήματα κατά τη διάρκεια της εξέτασης και 29 για τα συναισθήματα μετά την εξέταση.

Το T.E.Q. μελετά οκτώ συνολικά θετικά και αρνητικά συναισθήματα, και συγκεκριμένα την Ευχαρίστηση, την Ελπίδα, την Ανακούφιση, την Υπερηφάνεια, το Άγχος, την Απελπισία, το Θυμό και τη Ντροπή. Αναλυτικά, στην ελληνική προσαρμογή του ερωτηματολογίου, η Ευχαρίστηση εξετάζεται μέσα από 12 προτάσεις («Απολαμβάνω τη διαδικασία της εξέτασης»), η Ελπίδα μέσω 9 προτάσεων («Σκέφτομαι αισιόδοξα για την εξέταση»), η Ανακούφιση μέσω 7 προτάσεων («Νιώθω μία ευχάριστη χαλάρωση»), η Υπερηφάνεια μέσα από 12 προτάσεις («Είμαι περήφανος για τον εαυτό μου»), το Άγχος μέσω 14 προτάσεων («Πριν από την εξέταση νιώθω μεγάλο άγχος»), η Απελπισία μέσω 13 προτάσεων («Νιώθω ότι οι ελπίδες μου να τα καταφέρω είναι μικρές»), ο Θυμός μέσω 12 προτάσεων («Θυμώνω με την έκταση της ύλης που πρέπει να μάθω») και η Ντροπή μέσα από 13 προτάσεις («Νιώθω υποτιμητικά για τον εαυτό μου, τον βλέπω ως κατώτερο»). Επιπροσθέτως, κάθε συναίσθημα εξετάζεται ως προς τέσσερα συστατικά: α) το θυμικό, β) το γνωστικό, γ) το σωματικό/φυσιολογικό, δ) του

κινήτρου, με περίπου ισάριθμες προτάσεις για κάθε συστατικό. Στον πίνακα 2 παρουσιάζεται αναλυτικά ο αριθμός των προτάσεων ανά συναίσθημα, ανά συστατικό συναισθήματος και ανά φάση εξέτασης.

Πίνακας 2. Αριθμός προτάσεων ανά συναίσθημα, συστατικό και φάση εξέτασης

	Πριν	Κατά τη διάρκεια	Μετά	Σύνολο
Ευχαρίστηση	5	4	3	12
Γνωστικό	0	2	1	3
Θυμικό	2	2	0	4
Κινήτρου	2	0	0	2
Σωματικό	1	0	2	3
Άγχος	6	8	0	14
Γνωστικό	2	1	0	3
Θυμικό	2	3	0	5
Κινήτρου	1	2	0	3
Σωματικό	1	2	0	3
Ελπίδα	6	3	0	9
Γνωστικό	3	1	0	4
Θυμικό	1	1	0	2
Κινήτρου	2	1	0	3
Σωματικό	0	0	0	0
Απελπισία	6	7	0	13
Γνωστικό	2	4	0	6
Θυμικό	1	1	0	2
Κινήτρου	2	1	0	3
Σωματικό	1	1	0	2
Υπερηφάνεια	2	3	7	12

Γνωστικό	1	2	2	5
Θυμικό	0	0	2	2
Κινήτρου	1	1	0	2
Σωματικό	0	0	3	3
Ντροπή	2	6	5	13
Γνωστικό	2	3	2	7
Θυμικό	0	1	1	2
Κινήτρου	0	1	1	2
Σωματικό	0	1	1	2
Θυμός	2	3	7	12
Γνωστικό	2	2	1	5
Θυμικό	0	1	2	3
Κινήτρου	0	0	2	2
Σωματικό	0	0	2	2
Ανακούφιση	0	0	7	7
Γνωστικό	0	0	0	0
Θυμικό	0	0	3	3
Κινήτρου	0	0	0	0
Σωματικό	0	0	4	4

Οι απαντήσεις δίνονται μέσω μιας κλίμακας τύπου Likert: 1= Δεν ισχύει καθόλου για μένα, 2= Ισχύει λίγο για μένα, 3= Μερικές φορές ισχύει, μερικές φορές δεν ισχύει, 4= Ισχύει αρκετά για μένα, 5= Ισχύει απόλυτα για μένα.

Ακαδημαϊκή αυτο-αποτελεσματικότητα. Το Ερωτηματολόγιο Κινήτρων για Μάθηση στις Φυσικές Επιστήμες (SMTSL) εξετάζει τα κίνητρα για τη μάθηση φυσικών επιστημών σε εφήβους και νεαρούς ενήλικες στο πανεπιστήμιο (Tuan et al., 2005). Η παρούσα έρευνα χρησιμοποίησε μέρος του ερωτηματολογίου των Tuan et

al. (2005) και συγκεκριμένα την υποκλίμακα της «Αυτο-αποτελεσματικότητας» σε σχέση με τη μάθηση και τις σπουδές στο πανεπιστήμιο, η οποία αποτελείται από 7 προτάσεις. Το ερωτηματολόγιο αυτό ξαναχρησιμοποιήθηκε σε δείγμα Ελλήνων φοιτητών και αποδείχθηκε η αξιοπιστία του και η δομική του εγκυρότητα (Dermitzaki, Stavroussi, Vavougyios & Kotsis, in press). Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας, η διατύπωση των προτάσεων άλλαξε σε πιο γενική και αναφέρεται στη μάθηση και στα μαθήματα στο πανεπιστήμιο γενικά και όχι μόνο ως προς το μάθημα της φυσικής, όπως συμβαίνει στην πρωτότυπη μορφή του ερωτηματολογίου. Η υποκλίμακα της «Αυτο-αποτελεσματικότητας» εξετάζει τις πεποιθήσεις των φοιτητών σχετικά με τις δυνατότητές τους να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις των μαθημάτων τους. Δύο προτάσεις είναι διατυπωμένες θετικά («Είμαι σίγουρος/η ότι μπορώ να καταλάβω το περιεχόμενο ενός μαθήματος, είτε είναι εύκολο είτε είναι δύσκολο»), ενώ πέντε είναι διατυπωμένες αρνητικά («Δεν είμαι βέβαιος/η ότι μπορώ να καταλάβω δύσκολες έννοιες στα μαθήματά μου»). Προκειμένου όλες οι απαντήσεις να εκφράζουν θετική αυτο-αποτελεσματικότητα, έγινε αντίστροφη κωδικοποίηση στις πέντε αρνητικά διατυπωμένες προτάσεις. Οι απαντήσεις δίνονται σε κλίμακα τύπου Likert: 1= Δεν ισχύει για μένα καθόλου, 2= Ισχύει για μένα λίγο, 3= Μερικές φορές ισχύει, μερικές φορές δεν ισχύει, 4= Ισχύει για μένα αρκετά, 5= Ισχύει για μένα απόλυτα.

2.3. Διαδικασία

Η έρευνα διεξήχθη στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας από τα τέλη Φεβρουαρίου έως τα τέλη Μαΐου 2011 (εαρινό εξάμηνο). Η συλλογή των δεδομένων έγινε κατά τη διάρκεια μαθημάτων κατόπιν συμφωνίας με τούς υπεύθυνους καθηγητές. Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων έγινε από τους φοιτητές ανώνυμα και με τη σύμφωνη γνώμη τους στην αρχή ή στο τέλος του μαθήματος. Δόθηκαν οι απαραίτητες οδηγίες από τους ερευνητές και τονίστηκε ότι τα ερωτηματολόγια είναι εμπιστευτικά. Η διάρκεια συμπλήρωσής τους ήταν περίπου 20 λεπτά.

3. Αποτελέσματα

3.1. Αξιοπιστία και εγκυρότητα εργαλείων

3.1.1. Ερωτηματολόγιο αυτο-αποτελεσματικότητας

Στην κλίμακα της αυτο-αποτελεσματικότητας οι προτάσεις με αριθμό 2, 4, 5, 6 και 7 έχουν αρνητική διατύπωση. Έγινε ανακωδικοποίηση των απαντήσεων ώστε τα υψηλότερα σκορ να παραπέμπουν σε θετική αυτο-αποτελεσματικότητα.

Το δείγμα της παρούσας έρευνας φαίνεται να ήταν κατάλληλο για διερευνητική παραγοντική ανάλυση λόγω του μεγέθους του. Επιπροσθέτως, υπολογίστηκε ο δείκτης KMO= .821, ο οποίος πληροφορεί για την επάρκεια του δείγματος. Οι τιμές του δείκτη KMO ποικίλλουν από 0 έως 1. Οι τιμές που βρίσκονται κοντά στο 1 υποδηλώνουν την ύπαρξη αξιόπιστων και συμπαγών παραγόντων. Επιπλέον, με τη μέτρηση Bartlett's Test of Sphericity (21)= 906.474 και $p = .001$ διαπιστώνεται ότι οι μεταβλητές σχετίζονται υψηλά, καθώς οι τιμές είναι < 5 και υπάρχει στατιστική σημαντικότητα.

Η διερευνητική παραγοντική ανάλυση με τη μέθοδο των κυρίων συνιστωσών έδειξε ότι υπάρχουν δύο παράγοντες με ιδιοτιμή > 1 και εξηγούν το 61.08% της συνολικής διακύμανσης (πίνακας 3).

Πίνακας 3. Διερευνητική παραγοντική ανάλυση με τη μέθοδο των κυρίων συνιστωσών

Προτάσεις	I	II
1. Είμαι σίγουρος/η ότι μπορώ να καταλάβω το περιεχόμενο ενός μαθήματος, είτε είναι εύκολο είτε είναι δύσκολο.	.84	
2. Δεν είμαι βέβαιος/η ότι μπορώ να καταλάβω δύσκολες έννοιες στα μαθήματά μου.	.74	
3. Είμαι σίγουρος/η ότι μπορώ να τα πάω καλά σε τεστ και εξετάσεις στα μαθήματα της σχολής μου.	.78	
4. Όσο και να προσπαθήσω, δεν μπορώ να μάθω καλά τα μαθήματα της σχολής μου.	.57	
5. Όταν οι ασκήσεις, οι δραστηριότητες, ή οι εργασίες στα μαθήματα είναι δύσκολες, είτε τα παρατάω είτε κάνω μόνο τα εύκολα κομμάτια.		.80
6. Μέσα στο μάθημα, όταν λύνω ασκήσεις ή ασχολούμαι με δραστηριότητες, ερωτήσεις του καθηγητή κ.λπ., προτιμώ να ρωτώ κάποιους άλλους για τις λύσεις τους παρά να τις σκεφτώ ο/η ίδιος/α.		.74
7. Όταν το περιεχόμενο ενός μαθήματος μου φαίνεται δύσκολο, δεν προσπαθώ να το μάθω.		.84
Ιδιοτιμή	3.11	1.15
Ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης	44.56%	16.52%
α Cronbach	.75	.72

Σημείωση: Στον παραπάνω πίνακα έχουν αφαιρεθεί τιμές < .40.

Ο πρώτος παράγοντας περιλαμβάνει τις προτάσεις που αναφέρονται στην αποτελεσματικότητα των ικανοτήτων των φοιτητών/τριών γύρω από τις ακαδημαϊκές δραστηριότητες, επομένως ονομάστηκε «αυτο-αποτελεσματικότητα ικανότητας». Ο δεύτερος παράγοντας εγκλείει τις προτάσεις σχετικά με την αποτελεσματικότητα της προσωπικής προσπάθειας που καταβάλλουν οι φοιτητές/τριες, επομένως ονομάστηκε «αυτο-αποτελεσματικότητα προσπάθειας». Όσον αφορά στην αξιοπιστία των δύο παραγόντων, φαίνεται να υπάρχει ικανοποιητική εσωτερική συνοχή, καθώς για τον παράγοντα I $\alpha = .75$ και για τον παράγοντα II $\alpha = .72$.

3.1.2. Ερωτηματολόγιο Συναισθημάτων ως προς τις εξετάσεις

Ο πίνακας 4 παρουσιάζει τους δείκτες εσωτερικής συνοχής α του Cronbach ως δείκτες αξιοπιστίας. Στον ίδιο πίνακα παρουσιάζονται επίσης οι συσχετίσεις μεταξύ των υποκλιμάκων που εξετάζουν διαφορετικά συναισθήματα ως δείκτες της αποκλίνουσας εγκυρότητας μεταξύ των υποκλιμάκων.

Πίνακας 4. Δείκτες εσωτερικής συνοχής και συσχετίσεις μεταξύ των υποκλιμάκων των συναισθημάτων

Cronbach' s	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
alpha							

1.Ευχαρίστηση	.84							
2.Ελπίδα	.88	.64**						
3.Υπερηφάνεια	.89	.69**	.72**					
4.Ανακούφιση	.81	.25**	.20**	.40**				
5.Θυμός	.87	-.27**	-.32**	-.09	.050			
6.Άγχος	.89	-.31**	-.45**	-.22**	.21**	.50**		
7.Απελπισία	.91	-.45**	-.68**	-.46**	-.12**	.57**	.56**	-
8.Ντροπή	.90	-.25**	-.51**	-.33**	.01	.52**	.56**	.74**

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 4, η εσωτερική συνοχή των υποκλιμάκων που εξετάζουν τα συναισθήματα ήταν υψηλή ($.81 < \alpha < .91$). Οι χαμηλές και μέτριες συσχετίσεις μεταξύ των υποκλιμάκων που εξετάζουν διαφορετικά συναισθήματα δείχνουν ότι τα συναισθήματα είναι διακριτά μεταξύ τους ως ξεχωριστές έννοιες. Εξαίρεση σε αυτά τα ευρήματα ήταν η σχετικά υψηλή συσχέτιση μεταξύ Απελπισίας και Ντροπής ($r = .74$) και της Υπερηφάνειας με την Ελπίδα ($r = .72$).

3.2. Περιγραφική στατιστική

Ο Πίνακας 5 παρουσιάζει τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των φοιτητών/τριών στις κλίμακες ακαδημαϊκής αυτο-αποτελεσματικότητας και συναισθημάτων ως προς τις εξετάσεις.

Πίνακας 5. Περιγραφική στατιστική των μεταβλητών της έρευνας

	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
1. Συνολική Αυτο-αποτελεσματικότητα	3.90	.63
2. Αυτο- αποτελεσματικότητα Ικανότητας	3.76	.69
3. Αυτο- αποτελεσματικότητα Προσπάθειας	4.09	.80
4. Ευχαρίστηση	2.50	.60
5. Ελπίδα	3.36	.67
6. Υπερηφάνεια	3.26	.67
7. Ανακούφιση	3.57	.79
8. Θυμός	2.48	.72
9. Άγχος	2.57	.76
10. Απελπισία	1.96	.69
11. Ντροπή	1.80	.67

Σημείωση: Χρησιμοποιήθηκε κλίμακα Likert 1-5 για τη μέτρηση της αυτο-αποτελεσματικότητας και των συναισθημάτων.

Όπως φαίνεται στον πίνακα 5, σε γενικές γραμμές, τα θετικά συναισθήματα καταγράφονται υψηλότερα στην απαντητική κλίμακα.

3.3. Συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών

Στον Πίνακα 6 παρουσιάζονται οι δείκτες συσχέτισης Pearson r μεταξύ των μεταβλητών.

Πίνακας 6. Δείκτες συσχέτισης Pearson r μεταξύ των μεταβλητών

	Συνολική Αυτο- αποτελεσματικότητα	Αυτο- αποτελεσματικότητα Ικανότητας	Αυτο- αποτελεσματικότητα Προσπάθειας
Συνολική Αυτο- αποτελεσματικότητα	-		
Αυτο- αποτελεσματικότητα Ικανότητας	.87*	-	
Αυτο- αποτελεσματικότητα Προσπάθειας	.83*	.46*	-
Ευχαρίστηση	.32*	.28*	.27*
Ελπίδα	.50*	.45*	.40*
Υπερηφάνεια	.38*	.33*	.30*
Ανακούφιση	.06*	.02	.08
Θυμός	-.40*	-.29*	-.39*
Άγχος	-.34*	-.35*	-.22*

Απελπισία	-.60*	-.48*	-.55*
Ντροπή	-.54*	-.43*	-.50*
p< .01			

Στον παραπάνω πίνακα παρατηρείται θετική συσχέτιση μεταξύ των θετικών συναισθημάτων και των θετικών εκτιμήσεων αυτο-αποτελεσματικότητας. Ταυτόχρονα, τα αρνητικά συναισθήματα συσχετίζονται αρνητικά με τις θετικές εκτιμήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας. Επομένως, οι φοιτητές/τριες που έχουν υψηλή αυτο-αποτελεσματικότητα τείνουν να αισθάνονται περισσότερα θετικά συναισθήματα γύρω από την εξέταση. Στον αντίποδα, οι φοιτητές/τριες που έχουν αρνητικές πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας βιώνουν περισσότερα αρνητικά συναισθήματα εξέτασης. Επιπρόσθετα, τα συναισθήματα της Απελπισίας, της Ντροπής και της Ελπίδας παρουσιάζουν υψηλή συσχέτιση με τις εκτιμήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας, ενώ η ανακούφιση δε συσχετίζεται σχεδόν καθόλου με τις πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας.

3.4. Αναλύσεις Παλινδρόμησης

Προκειμένου να ελεγχθεί η Υπόθεση 2, χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση παλινδρόμησης (μέθοδος enter) ώστε να ελεγχθεί αν και σε ποιο βαθμό οι εκτιμήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας προβλέπουν μέρος της διακύμανσης των συναισθημάτων. Ως ανεξάρτητες μεταβλητές χρησιμοποιήθηκαν: η αυτο-αποτελεσματικότητα ικανότητας και η αυτο-αποτελεσματικότητα προσπάθειας. Στον Πίνακα 7

παρουσιάζονται τα αποτελέσματα οκτώ ξεχωριστών αναλύσεων παλινδρόμησης, μία για κάθε εξεταζόμενο συναίσθημα ως εξαρτημένη μεταβλητή.

Πίνακας 7. Ανάλυση παλινδρόμησης των συναισθημάτων στην αυτο-αποτελεσματικότητα

	Αυτο- αποτελεσματικότητα Ικανότητας					Αυτο- αποτελεσματικότητα Προσπάθειας		
	<u>R</u>	<u>R-</u>	<u>Beta</u>	<u>t</u>	<u>p</u>	<u>Beta</u>	<u>t</u>	<u>p</u>
	<u>squared</u>							
Ευχαρίστηση	.33	.11	.20	4.2	.000	.18	3.8	.000
Ελπίδα	.50	.25	.34	7.7	.000	.24	5.6	.000
Υπερηφάνεια	.38	.14	.25	5.3	.000	.19	4.1	.000
Ανακούφιση	.09	.01	-.02	-.36	.718	.09	1.9	.063
Θυμός	.41	.17	-.15	-3.2	.002	-.33	-7.1	.000
Άγχος	.36	.13	-.31	-6.6	.000	-.08	-1.8	.075
Απελπισία	.61	.37	-.29	-7.2	.000	-.42	-10.4	.000
Ντροπή	.55	.31	-.26	-6.2	.000	-.38	-9.1	.000

Παρατηρώντας τον πίνακα 7 διαπιστώνεται ότι για το συναίσθημα της Απελπισίας ο δείκτης πολλαπλής συνάφειας είναι ίσος με 0.61 και ο δείκτης R-square είναι ίσος με 0.37. Αυτό σημαίνει ότι 37% της διασποράς του συναισθήματος της Απελπισίας μπορεί να ερμηνευθεί από τις ανεξάρτητες μεταβλητές. Από την επισκόπηση των B- τιμών διαπιστώνουμε ότι και οι δύο μεταβλητές συμβάλλουν σημαντικά στην πρόβλεψη του συναισθήματος της Απελπισίας, καθώς για την αυτο-αποτελεσματικότητα ικανότητας ($B=0.29$, $t=-7.2$, $p<0.001$) και για την αυτο-αποτελεσματικότητα προσπάθειας ($B=-0.42$, $t=-10.4$, $p<0.001$).

Παράλληλα, για το συναίσθημα της Ντροπής ο δείκτης πολλαπλής συνάφειας είναι ίσος με 0.55 και ο δείκτης R-square είναι ίσος με 0.31. Αυτό σημαίνει ότι 31% της διασποράς του συναισθήματος της Ντροπής μπορεί να ερμηνευθεί από την αυτο-αποτελεσματικότητα ικανότητας και προσπάθειας. Παρατηρώντας τις B-τιμές διαπιστώνουμε ότι και οι δύο μεταβλητές συμβάλλουν σημαντικά στην πρόβλεψη του συναισθήματος της Ντροπής, αφού για την αυτο-αποτελεσματικότητα ικανότητας ($B=-0.26$, $t=-6.2$, $p<0.001$) και για την αυτο-αποτελεσματικότητα προσπάθειας ($B=-0.38$, $t=-9.1$, $p<0.001$).

Τέλος, για το συναίσθημα της Ελπίδας ο δείκτης πολλαπλής συνάφειας είναι ίσος με 0.50 και ο δείκτης R-square είναι ίσος με 0.25, γεγονός που σημαίνει ότι 25% της διασποράς του συναισθήματος της Ελπίδας μπορεί να ερμηνευθεί από τις ανεξάρτητες μεταβλητές. Από την επισκόπηση των B- τιμών διαπιστώνουμε ότι και οι δύο μεταβλητές συμβάλλουν σημαντικά στην πρόβλεψη του συναισθήματος της Ελπίδας, καθώς για την αυτο-αποτελεσματικότητα ικανότητας ($B=0.34$, $t=7.7$, $p<0.001$) και για την αυτο-αποτελεσματικότητα προσπάθειας ($B=0.24$, $t=5.6$, $p<0.001$).

4. Συζήτηση

Τα συναισθήματα ως προς την ακαδημαϊκή επίτευξη θεωρούνται σημαντικά αφού συνδέονται με τα κίνητρα του/της μανθάνοντα/ουσας, με τις γνωστικές διεργασίες του, τις στρατηγικές μάθησης και επίλυσης προβλημάτων, την αυτο-ρύθμιση και τελικά με τη μάθηση και τις ακαδημαϊκές επιδόσεις. Ο κεντρικός στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να μελετηθούν οι σχέσεις των αναφερόμενων συναισθημάτων των φοιτητών ως προς τις εξετάσεις στο πανεπιστήμιο με τις προσδοκίες αυτο-αποτελεσματικότητάς τους σε σχέση με τη μάθηση. Ως θεωρητική βάση αξιοποιήθηκε η Θεωρία ελέγχου – αξίας του Pekrun (2009), σύμφωνα με την οποία τα συναισθήματα που βιώνει κάθε φοιτητής/τρια εξαρτώνται από το βαθμό ελέγχου που νιώθει ότι ασκεί σε μία ακαδημαϊκή διαδικασία καθώς και από το πόσο σημαντική είναι αυτή για τον/την κάθε φοιτητή/τρια. Επομένως, διαφορετικές εκτιμήσεις σχετικά με τον έλεγχο και την αξία μίας διαδικασίας μπορεί να προκαλούν διαφορετικά συναισθήματα.

Γενικά, τα ευρήματα της παρούσας μελέτης έδειξαν ότι κάποια από τα συναισθήματα που βιώνουν οι Έλληνες και οι Ελληνίδες φοιτητές/τριες σχετικά με τις εξετάσεις στο πανεπιστήμιο συνδέονται σημαντικά με τις πεποιθήσεις της ακαδημαϊκής τους αυτο-αποτελεσματικότητας. Συγκεκριμένα, η Υπόθεση 1 υποστήριζε ότι η ακαδημαϊκή αυτο-αποτελεσματικότητα των φοιτητών θα συνδέεται θετικά με τα θετικά τους συναισθήματα και αρνητικά με τα αρνητικά τους συναισθήματα. Από την έρευνα προκύπτει θετική συσχέτιση ανάμεσα στα θετικά συναισθήματα και τις θετικές εκτιμήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας και αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στα αρνητικά συναισθήματα και τις θετικές πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας. Επομένως, η Υπόθεση 1 επιβεβαιώνεται. Το συγκεκριμένο εύρημα φαίνεται να έρχεται σε πλήρη συμφωνία με τους Pekrun et al. (2004) και τους Frenzel et al. (2007), κατά τους οποίους οι μανθάνοντες/ουσες με υψηλή αυτο-

αποτελεσματικότητα αναφέρουν υψηλά θετικά συναισθήματα γύρω από την εξέταση, ενώ οι φοιτητές με χαμηλή αυτο-αποτελεσματικότητα τείνουν να αναφέρουν υψηλά αρνητικά συναισθήματα κατά την αξιολόγηση.

Η Υπόθεση 2 υποστήριζε ότι η ακαδημαϊκή αυτο-αποτελεσματικότητα των φοιτητών θα προβλέπει μέρος της διακύμανσης των εξεταζόμενων συναισθημάτων. Ένα ικανό ποσοστό εξηγούμενης από την αυτο-αποτελεσματικότητα διακύμανσης αφορούσε τα συναισθήματα της Απελπισίας, της Ντροπής και της Ελπίδας, όχι όμως και των υπόλοιπων συναισθημάτων. Επομένως, η Υπόθεση 2 εν μέρει επιβεβαιώνεται. Ειδικότερα, οι φοιτητές/τριες με αρνητικές πεποιθήσεις σχετικά με την ακαδημαϊκή αυτο-αποτελεσματικότητά τους τείνουν να αισθάνονται υψηλή Απελπισία και Ντροπή και χαμηλή Ελπίδα ως προς τις εξετάσεις στο πανεπιστήμιο.

Πιο συγκεκριμένα, τα δεδομένα της παρούσας έρευνας έδειξαν ότι η Απελπισία συνδέεται αρνητικά με την ακαδημαϊκή αυτο-αποτελεσματικότητα. Τη σχέση αυτή επιβεβαιώνουν προηγούμενες μελέτες των Linnenbrink και Pintrich (2003), Pekrun et al. (2004) και Frenzel et al. (2007), σύμφωνα με τους οποίους οι πεποιθήσεις χαμηλής αυτο-αποτελεσματικότητας συνδέονται με συναισθήματα Απελπισίας. Τα συναισθήματα αυτά από την άλλη μπορεί να λειτουργούν ως τροχοπέδη, καθλώνοντας το/τη μανθάνοντα/ουσα και εμποδίζοντας την κινητοποίηση ή τη συμμετοχή σε μία δραστηριότητα, οδηγώντας συχνά στην αποτυχία (Pekrun et al., 2009). Έτσι, οι εκτιμήσεις προσωπικής αυτο-αποτελεσματικότητας αλληλεπιδρούν με τα συναισθήματα Απελπισίας σχετικά με την επίτευξη. Η ένταση της συσχέτισης μεταξύ των δύο εννοιών ήταν παρόμοια στη δική μας έρευνα και στις παραπάνω.

Επιπρόσθετα, βρέθηκε επίσης αρνητική συσχέτιση των συναισθημάτων Ντροπής με την ακαδημαϊκή αυτο-αποτελεσματικότητα των φοιτητών. Στην παρούσα έρευνα η Ντροπή συσχετίζεται κάπως υψηλότερα με την ακαδημαϊκή αυτο-αποτελεσματικότητα ($r = -.54$) σε σύγκριση με το αντίστοιχο εύρημα των Pekrun et al. (2004), σύμφωνα με τους οποίους αναφέρεται συσχέτιση ($r \approx -.42$) μεταξύ του συναισθήματος της Ντροπής και της ακαδημαϊκής αυτο-αποτελεσματικότητας. Μία πιθανή εξήγηση αυτής της μικρής διαφοράς ίσως είναι το διαφορετικό πολιτισμικό και εθνικό υπόβαθρο από το οποίο προέρχονται οι συμμετέχοντες στις δύο έρευνες. Πάντως, σύμφωνα με τη Θεωρία ελέγχου – αξίας οι εκτιμήσεις προσωπικής αποτελεσματικότητας αναμενόταν να επηρεάζουν τα συναισθήματα, κάτι που επιβεβαιώνεται στην περίπτωση των συναισθημάτων της Ντροπής ως προς τις εξετάσεις στο πανεπιστήμιο. Αντίστροφα, η Ντροπή είναι ένα συναίσθημα που συνήθως βιώνεται μετά από μία αποτυχία και μπορεί να επηρεάζει τις προσωπικές εκτιμήσεις του ατόμου για την αξία και την αποτελεσματικότητά του (Lewis, 2000; Turner & Husman, 2008).

Σύμφωνα με τα δεδομένα που προκύπτουν από την έρευνα, οι φοιτητές/τριες με υψηλή αυτο-αποτελεσματικότητα επίσης αναφέρουν υψηλή Ελπίδα ως προς τις εξετάσεις στο πανεπιστήμιο ($r = .50$). Παρομοίως, οι Bryant και Cvengros (2004) και ο Rand (2009) διαπιστώνουν ότι η Ελπίδα σχετίζεται με τις θετικές εκτιμήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας, ενώ οι Snyder et al. (2002) και οι Jackson et al. (2003) υποστηρίζουν ότι τα άτομα που νιώθουν Ελπίδα τείνουν να παρουσιάζουν συμπεριφορές χαρακτηριστικές των ατόμων με υψηλή αυτο-αποτελεσματικότητα. Ανάλογα αποτελέσματα βρίσκουν και οι Pekrun et al. (2004), στην έρευνα των οποίων παρατηρείται θετική συσχέτιση ($.55 < r < .60$) ανάμεσα στις ακαδημαϊκές πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας και την Ελπίδα. Σύμφωνα με τη Fredrickson

(2001) αυτό το συναίσθημα μπορεί να κινητοποιεί, να συμβάλλει στη συγκέντρωση και στην επιθυμία του/της μαθητή/μαθήτριας να καταβάλλει προσπάθεια και, κατ' επέκταση, να οδηγεί στην καλή επίδοση του/της σε συνθήκες αξιολόγησης.

Ωστόσο, και τα υπόλοιπα συναισθήματα των φοιτητών/τριών ως προς τις εξετάσεις βρέθηκε να συσχετίζονται με την ακαδημαϊκή τους αυτο-αποτελεσματικότητα. Στην παρούσα έρευνα ο Θυμός συσχετίζεται μέτρια με την ακαδημαϊκή αυτο-αποτελεσματικότητα ($r = -.40$). Παρόμοια αποτελέσματα βρέθηκαν και στην έρευνα των Pekrun et al. (2004), καθώς ($-.30 < r < -.40$). Οι Goetz et al. (2009) σε έρευνα που έκαναν με έφηβους μαθητές αναφέρουν ότι ο Θυμός συσχετίζεται υψηλά ($-.43 < r < -.78$) με την έννοια της ακαδημαϊκής αυτο-αντίληψης. Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί ότι η έρευνα των Goetz et al. (2009) εξειδικεύεται σε μαθήματα τόσο για τα συναισθήματα επίτευξης όσο και για την ακαδημαϊκή αυτο-αντίληψη. Επομένως, είναι εύλογο να υπάρχουν υψηλότερες συσχετίσεις. Συγκεκριμένα, ο Θυμός κάποιες φορές φαίνεται να επηρεάζει αρνητικά και άλλες θετικά την ακαδημαϊκή επίδοση, μειώνοντας τα εσωτερικά κίνητρα και ενδυναμώνοντας τα εξωτερικά κίνητρα αντίστοιχα, με αποτέλεσμα να συσχετίζεται διαφορετικά με την ακαδημαϊκή αυτο-αποτελεσματικότητα (Pekrun et al., 2002a). Άρα, τα συναισθήματα του Θυμού δεν παρουσιάζουν σταθερές σχέσεις με τις προσδοκίες προσωπικής αποτελεσματικότητας.

Το συναίσθημα της Υπερηφάνειας στην παρούσα έρευνα σχετίζεται επίσης μέτρια με τις πεποιθήσεις ακαδημαϊκής αυτο-αποτελεσματικότητας ($r = .38$). Σε προηγούμενες έρευνες (Pekrun et al., 2004) βρέθηκε ότι η Υπερηφάνεια συσχετίζονταν υψηλά με την ακαδημαϊκή αυτο-αποτελεσματικότητα ($.49 < r < .56$) και με την αυτο-αντίληψη ($r = .49$) (Frenzel et al., 2007). Η Υπερηφάνεια παρουσιάζει και αυτή, όπως και ο θυμός, περισσότερες ασταθείς σχέσεις με τις μαθησιακές

συμπεριφορές και επιδόσεις, και κατά επέκταση με τις προσδοκίες αυτο-αποτελεσματικότητας, επειδή ενίοτε μειώνεται η προσπάθεια που καταβάλλεται από το/τη μαθητή/ων/ουσα όταν προκύψει μία ξαφνική επιτυχία (Pekrun, 1992).

Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που προηγήθηκε φαίνεται να υπάρχει υψηλή αρνητική συσχέτιση μεταξύ του Άγχους και της αυτο-αποτελεσματικότητας ($-.38 < r < -.60$) (Pekrun et al., 2004) και μέτρια συσχέτιση μεταξύ του Άγχους και της αυτο-αντίληψης ($r = -.39$) (Frenzel et al., 2007). Σύμφωνα με τον Hembree (1988) το υψηλό Άγχος φαίνεται να υπονομεύει την επίδοση, ενώ σύμφωνα με τους Artino et al. (2010) οι φοιτητές/τριες που νιώθουν Άγχος τείνουν επίσης να διατηρούν αρνητικές πεποιθήσεις για την αυτο-αποτελεσματικότητά τους. Στην παρούσα έρευνα, το Άγχος συσχετίζεται μέτρια με την αυτο-αποτελεσματικότητα ($r = -.34$). Μία πιθανή εξήγηση αυτής της διαφοράς ίσως είναι το γεγονός ότι οι συμμετέχοντες στην έρευνα προέρχονται από διαφορετικές χώρες και πολιτισμικά υπόβαθρα.

Παρόμοια αποτελέσματα με το συναίσθημα της Υπερηφάνειας φαίνεται να έχει και η Ευχαρίστηση, η οποία σχετίζεται μέτρια με τις πεποιθήσεις ακαδημαϊκής αυτο-αποτελεσματικότητας ($r = .38$) στη συγκεκριμένη μελέτη. Σε προηγούμενες μελέτες της διεθνούς βιβλιογραφίας, τα συναισθήματα Ευχαρίστησης παρουσιάζουν στενότερη σχέση με τις θετικές εκτιμήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας, όπως στους Pekrun et al. (2004) ($.26 < r < .50$). Όσον αφορά στην έννοια της αυτο-αντίληψης, για τους Goetz et al. (2009) η Ευχαρίστηση συσχετίζεται υψηλά με την αυτο-αντίληψη ($.49 < r < .84$), ενώ για τους Frenzel et al. (2007) υπάρχει μέτρια συσχέτιση ($r = .40$), παρόμοια με τη δική μας έρευνα. Μία πιθανή εξήγηση των ευρημάτων της παρούσας έρευνας είναι το γεγονός ότι η Ευχαρίστηση που αισθάνεται ο/η μαθητή/ων/ουσα πριν τις εξετάσεις δεν αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα της καλής ακαδημαϊκής επίδοσης, καθώς κάποιες φορές η Ευχαρίστηση λειτουργεί καθυστερητικά, με αποτέλεσμα να

μην καταβάλλεται η απαιτούμενη προσπάθεια (Pekrun et al., 2009). Έτσι, πιθανώς δε συνδέεται τόσο στενά με τις προσδοκίες αυτο-αποτελεσματικότητας.

Επιπρόσθετα, η συσχέτιση της Ανακούφισης μετά τις εξετάσεις με τις εκτιμήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας των φοιτητών/τριών ήταν σχεδόν μηδενική, εύρημα που ταυτίζεται και με τα αποτελέσματα των Pekrun et al. (2004). Σύμφωνα με τους Pekrun et al. (2002a; b) η Ανακούφιση επιδρά στην ακαδημαϊκή επίδοση αμφίσημα, καθώς γενικά πρόκειται για ένα συναίσθημα που βιώνεται με το τέλος των ανεπιθύμητων καταστάσεων. Το συναίσθημα της ανακούφισης έπεται μίας επιτυχίας ή αποτυχίας, ωστόσο, και στις δύο περιπτώσεις έχει προηγηθεί μία δύσκολη και αγχωτική περίοδος μελέτης και εξέτασης. Κατά αυτόν τον τρόπο, το συναίσθημα της Ανακούφισης άλλοτε κινητοποιεί τους/τις φοιτητές/τριες να καταβάλλουν προσπάθεια για να επιτύχουν τα επιθυμητά αποτελέσματα στις μελλοντικές διαδικασίες αξιολόγησης και άλλοτε λειτουργεί ανασταλτικά, καθώς φαίνεται να σχετίζεται θετικά με τα αρνητικά συναισθήματα που προηγούνται. Επομένως, ο διττός ρόλος του συναισθήματος της Ανακούφισης μπορεί να αποτελεί την πιθανή εξήγηση της μη συσχέτισης με την αυτο-αποτελεσματικότητα των φοιτητών/τριών.

Από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας είναι δυνατό να βγουν κάποια συμπεράσματα ως προς τις σχέσεις των συναισθημάτων με τις δύο διαστάσεις της ακαδημαϊκής αυτο-αποτελεσματικότητας (αυτο-αποτελεσματικότητα ικανότητας και προσπάθειας). Συγκεκριμένα, η αυτο-αποτελεσματικότητα ικανότητας αναφέρεται στις προσδοκίες που έχουν οι μαθητάνοντες/ουσες σχετικά με τις ικανότητές τους για τις ακαδημαϊκές δραστηριότητες. Αυτή η διάσταση της αυτο-αποτελεσματικότητας βρέθηκε ότι συσχετίζεται σημαντικά με το δίπολο Απελπισία (αρνητικά) και Ελπίδα (θετικά) και με την Ντροπή. Επίσης, όμως συσχετίζεται σημαντικά με το Άγχος (αρνητικά) και την Υπερηφάνεια (θετικά). Αυτό σημαίνει ότι ένας/μία φοιτητής/τρια

που έχει εμπιστοσύνη στην αποτελεσματικότητα των ικανοτήτων του/της γύρω από τις ακαδημαϊκές δοκιμασίες, τείνει να αναφέρει συναισθήματα, όπως Ελπίδα και Υπερηφάνεια.

Όσον αφορά στην αυτο-αποτελεσματικότητα της προσπάθειας συσχετίζεται αρνητικά κατά κύριο λόγο με τα αρνητικά συναισθήματα της Απελπισίας και της Ντροπής. Επίσης, συσχετίζεται με την Ελπίδα και το Θυμό. Αυτή η διάσταση της αυτο-αποτελεσματικότητας αναφέρεται στις προσδοκίες αποτελεσματικότητας της προσωπικής προσπάθειας του/της κάθε φοιτητή/τριας, καθώς οι προτάσεις αυτής της διάστασης εκφράζουν ότι μπροστά σε δύσκολες ακαδημαϊκές δοκιμασίες, υπάρχει η τάση να αποσύρεται η προσπάθεια. Επομένως, ένας/μία φοιτητής/τρια που διατηρεί υψηλές προσδοκίες σχετικά με την προσωπική του προσπάθεια μπροστά στις ακαδημαϊκές δυσκολίες, τείνει να αισθάνεται λιγότερα αρνητικά συναισθήματα Απελπισίας, Ντροπής και Θυμού και περισσότερη Ελπίδα ως προς τις εξετάσεις. Το εύρημα αυτό φαίνεται εύλογο, ιδιαίτερα για τα συναισθήματα της Ντροπής και του Θυμού που συνδέονται άμεσα με την προσωπική προσπάθεια.

Συμπερασματικά, όσον αφορά στις δύο διαστάσεις της αυτο-αποτελεσματικότητας, η αυτο-αποτελεσματικότητα της ικανότητας συσχετίζεται υψηλότερα σε σύγκριση με την αυτο-αποτελεσματικότητα της προσπάθειας με το Άγχος και την Ελπίδα. Παράλληλα, η αυτο-αποτελεσματικότητα της προσπάθειας συσχετίζεται πιο έντονα από ότι η αυτο-αποτελεσματικότητα της ικανότητας με την Απελπισία, τη Ντροπή και το Θυμό.

Το μεγαλύτερο μέρος των προηγούμενων ερευνών που μελετούν τα συναισθήματα στην εκπαίδευση φαίνεται να περιορίζεται στα αρνητικά συναισθήματα και κυρίως σε αυτό του Άγχους (Pekrun et al., 2002b; Pekrun et al.,

2004). Η παρούσα έρευνα ασχολείται με οχτώ διαφορετικά συναισθήματα επίτευξης, ιδιαίτερα με συναισθήματα ως προς τις εξετάσεις στο πανεπιστήμιο. Η έρευνα αναφέρεται στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, βαθμίδα με την οποία ελάχιστες έρευνες έχουν ασχοληθεί, καθώς οι περισσότερες μελέτες εστιάζονται στις δύο προηγούμενες βαθμίδες εκπαίδευσης, την πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια. Επιπρόσθετα, η συγκεκριμένη μελέτη αποτυπώνει όχι μόνο τα αρνητικά αλλά και τα θετικά συναισθήματα που βιώνουν οι φοιτητές/τριες γύρω από την αξιολόγηση των επιδόσεών τους και δίνει πληροφορίες για τη σχέση τους με την ακαδημαϊκή αυτο-αποτελεσματικότητα των φοιτητών/τριών.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω η τρέχουσα έρευνα συντελεί στην ενίσχυση της γνώσης γύρω από τον υποκειμενικό τρόπο με τον οποίο οι Έλληνες και οι Ελληνίδες φοιτητές/τριες προσεγγίζουν τη μάθηση και τις εξετάσεις στο πανεπιστήμιο. Αναμφισβήτητα, αυτή η γνώση μπορεί να παίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση και υλοποίηση μελλοντικών παρεμβάσεων για την ενίσχυση της συναισθηματικής προσέγγισης των εξετάσεων, της αυτο-αποτελεσματικότητας και της ακαδημαϊκής επίδοσης. Αυτοί οι παράγοντες συνδέονται με το φαινόμενο της εγκατάλειψης των σπουδών αλλά και γενικότερα με την ομαλή προσαρμογή των φοιτητών/τριών και με την ποιότητα της ακαδημαϊκής ζωής.

Ως προς τους περιορισμούς της παρούσας έρευνας, τα αποτελέσματά της έρευνας στηρίζονται σε συσχετίσεις, γεγονός που δε μας επιτρέπει να καταλήξουμε σε συμπεράσματα αιτίας-αιτιατού, σε ό,τι αφορά τις σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών μας (συναισθήματα γύρω από την εξέταση και ακαδημαϊκή αυτο-αποτελεσματικότητα). Ένας επιπλέον περιορισμός είναι το γεγονός ότι τα δεδομένα της παρούσας έρευνας βασίζονται σε αυτο-αναφορές φοιτητών. Η χρήση ποικίλων μεθόδων για την εξέταση των συναισθημάτων επίτευξης (συνεντεύξεις φοιτητών ή

παρατήρηση μέσα σε ακαδημαϊκό περιβάλλον), ενδεχομένως θα οδηγούσε σε ασφαλέστερα αποτελέσματα σχετικά με τον τρόπο που σχετίζονται τα συναισθήματα επίτευξης με τις πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας.

Τα αποτελέσματα της τρέχουσας έρευνας φαίνεται να δίνουν τη δυνατότητα αξιοποίησης για μελλοντικές έρευνες. Συγκεκριμένα, ερευνητικό ενδιαφέρον θα παρουσίαζε η μελέτη των συναισθημάτων που σχετίζονται με την ειδική συνθήκη μάθησης και επίτευξης (state emotions) και πως αυτά σχετίζονται με τις πεποιθήσεις ακαδημαϊκής αυτο-αποτελεσματικότητας των φοιτητών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Επιπρόσθετα, θα ήταν διαφωτιστική, παράλληλα με τη μελέτη των συναισθημάτων εξέτασης και των εκτιμήσεων αυτο-αποτελεσματικότητας, η μελέτη εκείνων των παραγόντων που συντελούν στη διαμόρφωση των προσωπικών χαρακτηριστικών και επηρεάζουν τον τρόπο σκέψης και τις πεποιθήσεις του δείγματος, όπως το φύλο και το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο. Τα αποτελέσματα μίας τέτοιας έρευνας ίσως αποκάλυπταν το ρόλο που παίζει το φύλο και το μορφωτικό, οικονομικό και κοινωνικό επίπεδο της οικογένειας του/της μανθάνοντος/ουσας στα συναισθήματα που βιώνουν πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την εξέταση και στη διαμόρφωση των προσωπικών αντιλήψεων για την ακαδημαϊκή αποτελεσματικότητα. Παράλληλα, σύμφωνα με τους Schutz και DeCuir (2002) η φυλή, η εθνικότητα και το ιστορικό υπόβαθρο επηρεάζει τον τρόπο έκφρασης των συναισθημάτων των μανθανόντων/ουσών. Για παράδειγμα, οι συναισθηματικές εκφράσεις αντιστοιχίζονται με διαφορετικά συναισθήματα και δίνεται διαφορετική ερμηνεία ανάμεσα στις διάφορες εθνικότητες και κουλτούρες. Ως εκ τούτου, θα ήταν ενδιαφέρον να μελετηθούν οι σχέσεις των συναισθημάτων επίτευξης και των πεποιθήσεων ακαδημαϊκής αυτο-αποτελεσματικότητας στους διάφορους πολιτισμούς

και εθνικότητες και ο τρόπος που διαφοροποιούνται από τον έναν πολιτισμό στον άλλο.

Επιπλέον, η μελέτη των συναισθημάτων εξέτασης και των αντιλήψεων αυτο-αποτελεσματικότητας ανά φάση της εξέτασης (πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την εξέταση) θα έδινε πληροφορίες σχετικά με το αν η χρονική φάση των συναισθημάτων συνδέεται με διαφορές στη σχέση τους με την ακαδημαϊκή αυτο-αποτελεσματικότητα.

Θα ήταν επίσης ενδιαφέρον να μελετηθεί η σχέση των συναισθημάτων ως προς την εξέταση με άλλες μαθησιακές συμπεριφορές, όπως τα κίνητρα και οι στρατηγικές μάθησης των φοιτητών/τριών, γιατί θα παρείχε πληροφορίες γύρω από τον τρόπο που σχετίζονται τα συναισθήματα των μαθητών/ουσών με τις συμπεριφορές μάθησης που υιοθετούνται από τους/τις μαθητές/ουσες. Ανάλογο ενδιαφέρον θα είχε και η μελέτη των συναισθημάτων επίτευξης και των αντιλήψεων ακαδημαϊκής αυτο-αποτελεσματικότητας σε συνάρτηση με τους παράγοντες του περιβάλλοντος, όπως το κλίμα της τάξης ή η παροχή ή μη ανατροφοδότησης, γεγονός που συμβάλει στην απόκτηση γνώσης σχετικά με τον τρόπο που το περιβάλλον επιδρά με τα συναισθήματα και τις πεποιθήσεις ακαδημαϊκής αυτο-αποτελεσματικότητας, με το ποια συναισθήματα βιώνονται σε συγκεκριμένα περιβάλλοντα μάθησης και πως συσχετίζονται με τις εκτιμήσεις ακαδημαϊκής αυτο-αποτελεσματικότητας.

Παράλληλα, η μελέτη των συναισθημάτων επίτευξης και των εκτιμήσεων αυτο-αποτελεσματικότητας ως προς συγκεκριμένα μαθήματα ή περιοχές γνώσης θα παρείχε πληροφορίες σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο διαφοροποιούνται τα συναισθήματα ως προς την εξέταση και οι προσωπικές πεποιθήσεις γύρω από την αποτελεσματικότητα στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα.

Εν κατακλείδι, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας υποδηλώνουν ότι οι μανθάνοντες/ουσες βιώνουν μία σειρά συναισθημάτων επίτευξης πριν, κατά τη διάρκεια και μετά τις εξετάσεις, τα οποία είναι πολύπλευρα και συνδέονται διαφορετικά με τις προσδοκίες τους για την προσωπική τους αποτελεσματικότητα να ανταπεξέλθουν στις ακαδημαϊκές απαιτήσεις. Κρίνοντας από τα αποτελέσματα της μελέτης διαπιστώνεται ότι κυρίως τρία από τα οκτώ εξεταζόμενα συναισθήματα επίτευξης, η Απελπισία, η Ντροπή και η Ελπίδα σχετίζονται με τις προσωπικές πεποιθήσεις ακαδημαϊκής αποτελεσματικότητας των φοιτητών/τριών. Τέτοιες μελέτες μπορεί να βοηθήσουν στη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης και της αξιολόγησης της μάθησης στο ελληνικό πανεπιστήμιο. Αυτό με τη σειρά του μπορεί να βοηθήσει μακροπρόθεσμα σε βελτίωση των επιδόσεων των φοιτητών/τριών κατά τη διάρκεια των σπουδών τους αλλά και στην καλύτερη ποιότητα της ακαδημαϊκής ζωής του/της φοιτητή/τριας.

5. Βιβλιογραφία

Abella, R., & Heslin, R. (1989). Appraisal processes, coping, and the regulation of stress-related emotions in a college examination. *Basic and Applied Social Psychology*, 10, 311–327.

Artino, A. R., La Rochelle, J. S., & Durning, S. J. (2010). Second-year medical students' motivational beliefs, emotions, and achievement. *Medical Education*, 44, 1203-1212.

Averill, J. R. (1983). Studies on anger and aggression: Implications for theories of emotion. *American Psychologist*, 38, 1145-1160.

Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V.S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, 67, 1206-1222.

Bembenutty, H., McKeachie, W. J., & Lin, Y. (2000). *Emotion regulation and test anxiety: The contribution of academic delay of gratification*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.

Boekaerts, M. (1994). Anger in relation to school learning. *Learning and Instruction*, 3(4), 269-280.

Brady-Amoon, P., & Fuertes, J. N. (2011). Self-efficacy, self-rated abilities, adjustment, and academic performance. *Journal of Counseling and Development*, 89, 431-438.

Bryant, F. B., & Cvengros, J. A. (2004). Distinguishing hope and optimism: Two sides of a coin, or two separate coins? *Journal of Social and Clinical Psychology*, 23, 273-302.

Carson, R. C., Butcher, J. N., & Mineka, S. (2000). *Abnormal psychology and modern life* (11th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon: A Pearson Education Company.

Cassady, J. C., & Johnson, R. E. (2002). Cognitive test anxiety and academic performance. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 270-293.

Chapell, M. S., Blanding, B., Silverstein, M. E., Takahashi, M., Newman, B., Gubi, A., & McCain, N. (2005). Test anxiety and academic performance in undergraduate and graduate students. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 268-274.

Choi, N. (2005). Self-efficacy and self-concept as predictors of college students' academic performance. *Psychology in the School*, 42(2), 197-205.

Curry, L. A., Snyder, C. R., Cook, D. L., Ruby, B. C., & Rehm, M. (1997). Role of hope in academic and sport achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(6), 1257-1267.

Davis, H. A., Schutz, P. A., & DeCuir, J. T. (1999). "They can't tell me I'm stupid": Undergraduate students coping with test anxiety. Paper presented at the Annual Meeting of the American Psychological Association, Boston, MA.

DeCuir-Gunby, J. T., Aultman, L. P., & Schutz, P. A., (2009). Investigating transactions among motives, emotional regulation related to testing, and test emotions. *The Journal of Experimental Education*, 77(4), 409-436.

Dermitzaki, I., Stavroussi, P., Vavougyios, D., & Kotsis, K. T. (in press). Adaptation of the Students' Motivation Towards Science Learning (SMTSL) questionnaire in the Greek language. *European Journal of Psychology of Education*.

DeWitz, S. J., & Walsh, W. B., (2002). Self-efficacy and college student satisfaction. *Journal of Career Assessment*, 10(3), 315-326.

Diener, E. (2000). Subjective well-being. The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55(1), 34-43.

Dirkx, J. M. (2001). The power of feelings: Emotion, imagination, and the construction of meaning in adult learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 89, 63-72.

Diseth, A. (2011). Self-efficacy, goal orientation and learning strategies as mediators between preceding and subsequent academic achievement. *Learning and Individual Differences, 21*(2), 191-195.

Forgasz, H. J., Leder, G. C., & Kloosterman, P. (2004). New perspectives on the gender stereotyping of mathematics. *Mathematical Thinking and Learning, 6*, 389–420.

Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist, 56*, 218–226.

Frenzel, A. C., Pekrun, R., & Goetz, T. (2007). Girls and mathematics – A “hopeless” issue? A control-value approach to gender differences in emotions towards mathematics. *European Journal of Psychology Education, 22* (4), 497-514.

Frenzel, A. C., Thrash, T. M., Pekrun, R., & Goetz, T. (2007). Achievement emotions in Germany and China. A Cross-cultural validation of the Academic Emotions Questionnaire–Mathematics. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 38*(3), 302-309.

Gendron, M. (2010). Defining emotion: A brief history. *Emotion Review, 2*(4), 371-372.

Goetz, T., Cronjaeger, H., Frenzel, A. C., Ludtke, O., & Hall, N. C. (2009). Academic self-concept and emotion relation: Domain specificity and age effects. *Contemporary Educational Psychology*, 35(1), 44-58.

Goetz, T., Frenzel, A. C., Hall, N. C., & Pekrun, R. (2008). Antecedents of academic emotions: Testing the internal/external frame of reference model for academic enjoyment. *Contemporary Educational Psychology*, 33(1), 9-33.

Goetz, T., Frenzel, A. C., Pekrun, R., Hall, N. C., & Ludtke, O. (2007). Between- and within-domain relations of students' academic emotions. *Journal of Educational Psychology*, 99, 715-733.

Goetz, T., Hall, N. C., Frenzel, A. C., & Pekrun, R. (2006). A hierarchical conceptualization of enjoyment in students. *Learning and Instruction*, 16, 323-338.

Goetz, T., Nett, U. E., Martiny, S. E., Hall, N. C., Pekrun, R., Dettmers, S., & Trautwein, U. (2011). Students' emotions during homework: Structures, self-concept antecedents, and achievement outcomes. *Learning and Individual Differences*, in press.

Goetz, T., Pekrun, R., Hall, N., & Haag, L. (2006). Academic emotions from a social-cognitive perspective: Antecedents and domain specificity of students' affect in the context of Latin instruction. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 289-308.

Goetz, T., Preckel, F., Pekrun, R., & Hall, N. C. (2007). Emotional experiences during test taking: Does cognitive ability make a difference? *Learning and Individual Differences*, 17(1), 3-16.

Gore, P. A. (2006). Academic self-efficacy as a predictor of college outcomes: The incremental validity studies. *Journal of Career Assessment*, 14, 92-115.

Hall, N. C., Hladkyj, S., Perry, R. P., & Ruthig, J. C., (2004). The role of attributional retraining and elaborative learning in college students' academic development. *The Journal of Social Psychology*, 144(6), 591-612.

Hembree, R. (1988). Correlates, causes, effects, and treatment of test anxiety. *Review of Educational Research*, 58, 47-77.

Hill, K. T., & Wigfield, A. (1984). Test anxiety: A major educational problem and what can be done about it. *Elementary School Journal*, 85, 105-126.

Hodapp, V. & Benson, J. (1997). The multidimensionality of test anxiety: A test of different models. *Anxiety, Stress and Coping*, 10, 219-244.

Hong, E. (1999). Test anxiety, perceived test difficulty, and test performance: Temporal patterns of their effects. *Learning and Individual Differences*, 11(4), 431-447.

Hsieh, P., Sullivan, J. R., & Guerra, N. S., (2007). A closer look at college students: Self-efficacy and goal orientation. *Journal of Advanced Academics*, 18(3), 454-476.

Jackson, T., Weiss, K. E., Lundquist, J. J., & Hooper, D. (2003). The impact of hope. Procrastination, and social activity on academic performance of Midwestern college students. *Education*, 124, 310-321.

Kleinginna, P. R., & Kleinginna, A. M. (1981). A categorized list of emotion definitions, with suggestions for a consensual definition. *Motivation and Emotion*, 5(4), 345-379.

Klinger, E. (1984). A consciousness-sampling analysis of test anxiety and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, 1376–1390.

LaMothe, R. (2005). An analysis of pride systems and the dynamics of faith. *Pastoral Psychology*, 53(3), 239-253.

Lane, J., Lane, A. M, & Kyprianou, A. (2004). Self-efficacy, self-esteem and their impact on academic performance. *Social Behavior and Personality*, 32(3), 247-256.

Leitch, R. (1999). *The shaming game: The role of shame and shaming rituals in education and development*. Paper presented at the Annual Conference of the American Educational Research Association, Montreal, Canada.

Lewis, M. (2000). Self-conscious emotions: Embarrassment, pride, shame, and guilt. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones & L. Feldman Barrett (Eds), *Handbook of emotions* (pp. 742-756). New York: The Guilford Press.

Lewis, M., Haviland-Jones, J. M., & Feldman Barrett, L. (2008). *Handbook of emotions*. New York: The Guilford Press.

Linnenbrink, E. A. (2006). Emotion research in education: Theoretical and methodological perspectives on the integration of affect, motivation, and cognition. *Educational Psychology Review*, 18, 307-314.

Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2003). The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Reading and Writing Quarterly*, 19, 119-137.

Linnenbrink-Garcia, L., & Pekrun, R. (2011). Student's emotions and academic engagement: Introduction to the special issue. *Contemporary Educational Psychology*, 36(1), 1-3.

Meinhardt, J., & Pekrun, R. (2003). Attentional resource allocation to emotional events: ERP study. *Cognition and Emotion*, 17(3), 477-500.

Meyer, D. K., & Turner, J. C. (2002). Discovering emotion in classroom motivation research. *Educational Psychology*, 37(2), 107-114.

Nie, Y., Lau, S., & Liao, A. K. (2011). Role of academic self-efficacy in moderating the relation between task importance and test anxiety. *Learning and Individual Differences, 21*(6), 736-741.

Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review, 18*, 315-341.

Pekrun, R., (1992). The impact of emotions on learning and achievement: Towards a theory of cognitive/motivational mediators. *Applied Psychology: An International Review, 41*(4), 359-376.

Pekrun, R., (2009). Global and local perspectives on human affect. Implications of the Control-Value Theory of achievement emotions. In M. Wosnitza, S.A. Karabenick, A. Efklides, & P. Nienninger (Eds.), *Contemporary motivation research: From global to local perspectives* (pp.97-115). Cambridge, MA: Hogrefe.

Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A., (2009). Achievement goals and achievement emotions: Testing a model of their joint relations with academic performance. *Journal of Educational Psychology, 101*(1), 115-135.

Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A.C., Barchfeld, P., & Perry, R. P. (2011). Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology*, 36(1), 36-48.

Pekrun, R., Goetz, T., Perry, R. P., Kramer, K., & Hochstadt, M. (2004). Beyond test anxiety: Development and validation of Test Emotions Questionnaire (TEQ). *Anxiety, Stress and Coping*, 17, 287-316.

Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002b). Positive emotions in education. In E. Frydenberg (Ed.), *Beyond coping: Meeting goals, visions, and challenges* (pp. 149–174). Oxford, UK: Elsevier.

Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. (2002a). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychology*, 37(2), 91-105.

Perry, R. P., Hladkyj, S., Pekrun, R., Clifton, R. A., & Chipperfield, J. G., (2005). Perceived academic control and failure in college students: A three- year study of scholastic attainment. *Research in Higher Education*, 46, 535-569.

Prat-Sala, M., & Redford, P. (2010). The interplay between motivation, self-efficacy, and approaches to studying. *British Journal of Educational Psychology*, 80, 283-305.

Ramos-Sanchez, L., & Nichols, L. (2007). Self-efficacy of first-generation and non-first-generation college students: The relationship with academic performance and college adjustment. *Journal of College Counseling, 10*, 6-18.

Rand, K. (2009). Hope and optimism: Latent structures and influences on grade expectancy and academic performance. *Journal of Personality, 77*(1), 231-260.

Rausch, J. L., Goldstein, D. A., & Beziat, T. L. (2009). *Academic motivation: The influence of emotion, self-efficacy and identification with academics*. Paper presented at the Annual Meeting of the MWERA Annual Meeting, St. Louis.

Rottenberg, J., & Gross, J. J. (2003). When emotion goes wrong: Realizing the promise of affective science. *Clinical Psychology: Science and Practice, 10*(2), 227-232.

Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist, 26*, 207-231.

Schutz, P. A., & Davis, H. A. (2000). Emotions and self-Regulation during test taking. *Educational Psychologist, 35*(4), 243-256.

Schutz, P. A., DeCuir, J. T. (2002). Inquiry on emotions in education. *Educational Psychologist, 37*(2), 125-134.

Schutz, P. A., Hong, J. Y., Cross, D. I., & Osbon, J. N. (2006). Reflections on investigating emotion in educational activity settings. *Educational Psychology Review, 18*, 343-360.

Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M., (2000). Positive emotion: An introduction. *American Psychologist, 55*(1), 5-14.

Semmar, Y. (2006). Adult learners and academic achievement: The roles of self-efficacy, self-regulation, and motivation. Retrieved from: www.eric.ed.gov

Smith, C. A., & Ellsworth, P. C. (1987). Patterns of appraisal and emotions related to taking exams. *Journal of Personality and Social Psychology, 52*, 475–488.

Snyder, C. R. (2002). Hope theory: Rainbows in the mind. *Psychological Inquiry, 13*, 249-275.

Snyder, C.R., Shorey, H.S., Cheavens, J., Pulvers, K.M., Adams, V.H., & Wiklund, C. (2002). Hope and academic success in college. *Journal of Educational Psychology, 94*(4), 820-826.

Spangler, G., Pekrun, R., Kramer, K., & Hofmann, H. (2002). Students' emotions, physiological reactions and coping in academic exams. *Anxiety, Stress and Coping, 15*(4), 413-432.

Stöber, J., & Pekrun, R. (2004). Advances in test anxiety research (Editorial). *Anxiety,*

Stress, & Coping, 17(3), 205-211.

Tuan, H. L., Chin, C. C., & Shieh, S. H. (2005). The development of a questionnaire to measure students' motivation towards science learning. *International Journal of Science Education*, 27(6), 639-654.

Turner, J. E., & Husman, J. (2008). Emotional and cognitive self-regulation following academic shame. *Journal of Advanced Academics*, 20(1), 138-173.

Turner, J. E., & Schallert, D. L. (2001). Expectancy-value relationships of shame reactions and shame resiliency. *Journal of Educational Psychology*, 93, 320–329.

Turner, J. E., Husman, J., & Schallert, D. L. (2002). The importance of students' goals in their emotional experience of academic failure: Investigating the precursors and consequences of shame. *Educational Psychologist*, 37, 79-89.

Varlander, S. (2008). The role of emotions in formal feedback situations. *Teaching in Higher Education*, 13(2), 145-156.

Voelkl-Finn, K., & Frone, M. R., (2004). Academic performance and cheating: Moderating role of school identification and self-efficacy. *The Journal of Educational Research*, 97(3), 115-122.

Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 548-573.

Weiss, R.P. (2000). Emotion and learning. *Training & Development*, 54, 44-48.

Zeidner, M. (1995). Adaptive coping with test situations: A review of the literature. *Educational Psychologist*, 30, 123–133.

Zeidner, M. (1998). *Test anxiety: The state of the art*. New York: Plenum.

Zimmerman, B. J. (2000). Self- efficacy. An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91.

